J. H.
Phil.
o. 23.

VII 553
Phil. o. 23 J. H.

Villaume
Methode
jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken.

Dessau, 1784.

Auf Kosten der Verlagskasse für Gelehrte und Künstler, und zu finden in Leipzig, in der Buchhandlung der Gelehrten.

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Methode, jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken.

Ich weiß nicht ob es so äusserst nothwendig, Künste anzuwenden, Methoden zu ersinnen und auszuführen, um junge Leute ihre Gedanken schriftlich aufsetzen zu lehren. Ich kenne Männer die in ihrer Jugend keine Anweisung hatten, und doch vortreflich geschrieben haben. Unter mehreren, die ich namhaft machen könnte, will ich nur Rousseau nennen. Dieser ist todt, und da darf man frey reden; die andern leben noch, deswegen muß ich schweigen. Die Geschichte des verewigten Genfers ist bekannt, man weiß, daß er sich selbst bildete; und wie hat er geschrieben! Warum? Weil er dachte und fühlte.

Er war aber ein Genie! freylich, darum schrieb er unnachahmlich. Wir verlangen aber

keine unnachahmliche Scribenten, die ohnehin nicht gebildet werden. Es werden nur simple, deutliche, vernünftige Schreiber verlangt, die in ihren Geschäften die Feder zu brauchen wissen.

Ich sage mit Fleiß Schreiber und Geschäfte. Denn Autoren müssen wir nicht bilden wollen. Wir haben deren schon zum Ueberfluß, befugter und unbefugter. Also nur Geschäftsmänner, Geschäftsschreiberey.

Diese können freylich gebildet werden, aber ob es nöthig ist, dafür ängstlich zu sorgen, das ist die Frage. Wer Gedanken hat, und Sprache weiß, der, denke ich, wird ohne anderweitige Unterweisung schreiben können. Denn schreiben und reden sind doch für den, der keine Künsteleyen sucht, der keine weiß, beynahe einerley. Freylich schreibt mancher schlecht, der gut spricht; ich glaube aber, daß die Hauptursach davon darin liegt, daß er künsteln, verschönern will wenn er schreibt, und daß er daran gar nicht denkt, wenn er spricht, und sich blos so ausdrückt wie er denkt, und den Ausdruck nimmt wie er ihm vorkommt. Diese verderbliche Künsteley aber ist eine Frucht, nicht des versäumten Unterrichtes, sondern der ängstlichen, übelverstandenen Anweisung, der überfeinen Lehrmethoden.

Ich dächte also es wäre hinlänglich, wenn man das Kind, den Jüngling, denken und seine Sprache lehrte. Allein, man will früh die

Frucht

Frucht seiner Arbeit geniessen, das Kind soll Jüngling, und der Jüngling Mann seyn. Eltern und Lehrer wollen glänzen, und können die von der Natur bestimmte Zeit nicht erwarten. Man wollte Kirschen um Weinachten haben, und man baute Treibhäuser. Man will, daß der siebenzehnjährige Knabe Verse mache und die Akademie beziehe; im zwanzigsten muß der Jüngling schon absolvirt haben, und Dichter oder Autor seyn. Da muß man freylich pädagogische Treibhäuser, Methoden und Künste haben. Das ist nun eine allgemeine Forderung, ein Bedürfniß.

Was soll man thun? man muß mit dem Strome schwimmen, wenn man ihn nicht halten kann; sonst wird man niedergerissen. Hier ist also eine Methode junge Leute schreiben zu lehren.

Ich werde mich aber so nahe an die Natur zu halten, und Künsteleyen zu vermeiden suchen, so viel als mir immer möglich seyn wird. Ich hoffe, daß kein Kind durch meine Methode verdorben werden wird. Allein sie mag seyn wie sie will; hier ist sie.

Erster Theil.

Von den Erfordernissen und Schwierigkeiten des Schreibens.

§. 1.

Schreiben erfordert. Erstens: Gedanken. Zweytens: Sprache.

§. 2. Die Gedanken müssen klar und deutlich seyn. Dunkle verworrene Gedanken geben eine dunkle verworrene Sprache.

§. 3. Deutlichkeit erfordert 1) Bestimmtheit. Diese ist zwiefach; dazu gehört, daß man seinen Gegenstand nicht mit andern verwechsele, und daß man seine Gränzen kenne. Eine Eigenschaft, die man in allen unsern Begriffen nicht, und wenig Köpfen nur, suchen kann.

2) Gehörige Klarheit eines jeden Theils des Totalgedankens; 3) Verbindung der Theilgedanken unter einander; und 4) die verhältnißmäßige Wichtigkeit eines jeden Theils des ganzen Begrifs. Dies bedarf einiger Erklärung.

Ein

Ein jeder Gedanke besteht aus mehreren Theilen, und hat eine unbestimmbare Menge von Beziehungen auf andre. Dieser Gedanke, oder, was einerley ist, desselben Gegenstand kann in Verhältniß mit allen andern Gedanken oder Dingen gedacht werden. Daraus entstehen eben so viele Modificationen desselben. Auf diese Art wird jeder einzelner Gedanke ein unbestimmbar mannigfaltiger Gegenstand, und ist unerschöpflich. Es sucht zwar kein Mensch einen einzigen Gedanken in diesem Umfange; vielleicht ist das ein ausschließliches göttliches Vorrecht. Allein wir suchen doch immer von jedem Gedanken mehr als eine einzige Seite, mehr als ein Verhältniß.

Unter allen den Theilen und Verhältnissen des Gedankens sind nur einige, die zu unserm Zweck gehören. Denn alle Theile eines Gedankens sind nicht immer gleich brauchbar und wichtig. Der Zweck des Andenkens bestimmt allemal diese verhältnißmäßige Brauchbarkeit und Wichtigkeit. Gesetzt ich rede von dem Ochsen, und ich will ihn so beschreiben, daß er ohne Vergleichung mit andern Thieren kenntbar werde, so muß ich alle seine Kennzeichen anführen, Hörner, Huf, Schwanz, Zähne, Grösse, Widerkäuen ꝛc. Vergleiche ich ihn aber, so fallen diese oder jene Merkmale weg, je nachdem der andre Theil der Vergleichung gewählt wird; ist es z. B. das Pferd; so sind Hörner, gespaltener Huf, Wiederkäuen Hauptzüge: ist es aber der Bock, so

fallen

fallen jene Charactere ganz weg, weil sie beyden gemein sind, und die Grösse wird eins von den vornehmsten Unterscheidungszeichen.

Wenn man nun schreiben oder sprechen will, so muß man wissen, oder doch wenigstens fühlen, welche Theile des ganzen Gedankens, welche Charactere, welche Verhältnisse hierher, zu dem vorhabenden Zwecke gehören. Ich sage wissen und fühlen. Es giebt ein Gefühl des Schicklichen, des Schönen, des dahin gehörigen. Wer kann von dem Menschen verlangen, daß er jederzeit weiß, und von allem Rechenschaft geben soll? Das Gefühl, wovon hier die Rede ist, kann ich folgendermassen erklären.

Wenn wir reden oder schreiben, so haben wir allemal eine Absicht warum wir solches thun. Diese Absicht ist unser Gesichtspunkt. Diese bestimmt nun die Lage oder die Seite eines jeden Theilbegrifs vor unsern Augen, ergreift so zu sagen den Gedanken bey der Seite die dahin gehört. Hat man eine wirklich, eine recht bestimmte Absicht, schwebt die recht vor Augen, hat die Seele Festigkeit um solche recht zu fassen und fest zu halten, so sucht man nur die, und was dahin gehört, d. h. was mit demselben in unmittelbarer Verbindung steht, und übersieht, vergist alles übrige, ohne zu wissen, daß man etwas übersieht: ohne deutlich angeben zu können, warum man gerade nur das bemerkt und angeführt hat.

Das

Das Volk und die Kinder pflegen gern von einem zum andern zu gehn, weichen ab, verfolgen jeden Theil Gedanken wie den Hauptgedanken, vergessen diesen über jenen, und bringen nichts zu Ende. Dies pflegt in der Unterredung, in mündlicher Abhandlung von Streitfragen fast immer zu geschehen, und ist aus obigem erklärbar. Bey Unterredungen hat man selten einen andern Zweck, als durch Plaudern die Zeit zu vertreiben, man hat also keinen Hauptgedanken der alles bestimmt, und so schweift man aus. Bey Streitfragen wird man durch neue Gegenstände absichtlich und aus Lust, oder auch unabsichtlich von der Hauptsache abgewandt. Das Volk hat die Kraft nicht, einen Gedanken ohne Interesse, als das Interesse der Wahrheit festzuhalten, und seiner Einbildung Schranken zu setzen. Diese Kraft fehlt den Kindern auch. Es kommt bey diesen noch eine Schwierigkeit hinzu. Die Kinderchen die schreiben sollen, denken noch nicht, sie haben nur Worte gefaßt, sie hängen sich ängstlich an einen Ausdruck, an eine Wendung, die gewiß in ihrer Schrift wieder vorkommen wird. Sie haben also lauter Bruchstücke, kein Ganzes, und daher zerren sie jedes Stück so lange herum als sie können, und nehmen mit was sie finden, es mag dahin gehören oder nicht. Man versetze sie aber in eine Lage, wo sie Interesse haben etwas zu schreiben, so bin ich versichert, daß ihr Schreiben Einheit haben wird, wenn sie nicht schon verdorben sind, d. h. wenn sie nicht schon ohne Gedanken hineinschreiben müssen, so daß

sie

sie dieses Schreiben als eine magische Operation ansehn.

Selbst Schriftsteller von Profeßion haben zuweilen den Fehler, daß sie nicht fest genug bey ihrem Zweck bleiben; weil der eine Punct nicht ihr beständiges Augenmerk ist, so flattert der Gedanke umher, und daraus entstehn alle die Zwischensätze, (Parenthesen) die sich zuweilen zu drey, vier Lagen übereinander häufen, die Sprache verwirren und die Sache verdunkeln.

Bin ich vielleicht nicht auch in diesen Fehler gerathen? Wohl möglich. Ich sollte bestimmen was zur Deutlichkeit des Vortrags gehört, und bin auf die Ursachen der Ausschweifungen gerathen. Ich lenke wieder ein.

§. 4. Der Ausdruck erfordert Kenntniß der Sprache. Eine Sprache aber besteht 1. aus Worten, und 2. aus deren Zusammenfügung.

§. 5. Worte verstehn heist, sich den Gedanken deutlich und richtig denken, den das Wort ausdrückt.

Hiergegen wird unaussprechlich viel gesündigt. Ein jeder glaubt er versteht deutsch; allein man versuche es doch, sich die gewöhnlichsten Worte erklären zu lassen. Ich habe Jünglinge gefunden, die Humaniora absolviret hatten, und nicht einmal wusten was eigentlich der Gaumen ist. Die Sprachkenntniß der mehresten, ja vieler

ler Gelehrten von Profeßion besteht in der Gewöhnung des Ohrs zu den Tönen einer Sprache, nebst einem Schimmer von Bedeutung dieser Töne. Und wenn sie nun im Stande sind, die Töne einer Sprache in die Töne einer andern zu übersetzen, wer will dann an ihrer Sprachgelehrsamkeit zweifeln? Ich habe doch viele gesehn, die eher übersetzten als erklärten, und beydes mit einander verwechselten. Wie so einer schreiben kann, ist mir ganz unbegreiflich.

Hier machen Honomymen, d. h. Worte, die mit denselben Tönen verschiedene Gedanken ausdrücken, und zusammengesetzte Worte eine Hauptschwierigkeit.

§. 6. Die Wortfügung erfordert 1. die Kenntniß und leichte Beobachtung der vornehmsten syntaktischen Regeln. Ich sage der vornehmsten, weil man vieles in der Sprache ohne ausdrückliche Regel, und durch den blossen Gebrauch richtig lernen kann. Diese Richtigkeit reicht zu gemeinen Leben hinzu, wo sich ein jeder ohnehin die Erlaubniß giebt, Sprachfehler zu begehen; wenige unserer Gelehrten können hiervon ausgeschlossen werden. Wenn man aber schreiben will, muß man etwas darauf sehen, und durch grammatikalische Regeln die zweifelhaften Fälle zu entscheiden wissen.

Es gehört zweytens zur Wortfügung ein richtiges Gefühl, und nicht Kenntniß, weil der Gebrauch hier mehr als die Lehre thut; und

weil

weil ich es für unmöglich halte, das Genie seiner Sprache zu kennen, wann man nur seine Muttersprache weiß. Genie ist, was eine Sprache von andern unterscheidet. Solcher Unterscheidungscharakter läßt sich aber nur durch Vergleichung finden.

Das Gefühl des Genies der Sprache ist die Gewöhnung an ihren Ideengang und Periodenbau, so daß man empfindet, was dem zuwider ist, ohne den Charakter des Homogenen oder Heterogenen angeben zu können. Der Gelehrte kann das Genie seiner Sprache einigermassen nach einigen Hauptzügen kennen und unterscheiden. Ob je einer eine adäquate Definition und Bestimmung des Genie irgend einer Sprache zu geben vermag, weiß ich nicht; es bleibt in allen unsern Kräften noch sehr vieles Instinkt- oder Maschinenmäßiges, daß es bey den besten Köpfen in vielen Winkeln noch dunkel bleibt. Der Ungelehrte, d. h. derjenige, der nur seine Muttersprache weiß, kann vollends unmöglich das Genie seiner Sprache kennen; weil solches nur durch Vergleichung mit andern Sprachen kennbar ist; er muß also mit dem Gefühl vorlieb nehmen, das Eigenthümliche mag nun liegen worin es will. Und in dieser Abhandlung ist hauptsächlich die Rede von Geschäftsmännern, der mehrentheils sich eben nicht weiter als die Muttersprache versteigt.

Wortkenntniß und schlechte grammatikalische Wortfügung reicht nicht zu, erträglich zu schreiben. Es

Es gehört dazu noch ein gewisser Reichthum des Ausdrucks damit die Einförmigkeit vermieden werde. Wenn ein Kind etwas erzählt, so gehen alle Theile der Erzählung, alle Perioden einen Gang fort; Nominativ, Zeitwort, Object, in den folgenden Perioden, Conjunction, Zeitpartikel (Adverbium temporale) und so immer ohne Abwechselung: Er kam, und er sagte, und dann that er, und dann 2c. Diese Eintönigkeit aber ist unerträglich, und ich glaube, daß die Vermeidung derselben die mehreste Mühe kostet.

7. Es ist aber in allen praktischen Theilen des Unterrichts nicht genug, eine Sache gelehrt zu haben, und daß der Schüler, wenn er gefragt wird, richtig antworten könne. Er hat alsdann freylich die erforderliche Kenntniß, allein, er weiß sie noch nicht in Uebung zu bringen. Z. B. ein Kind weiß die Regel: „Alle „Hauptwörter müssen mit grossen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.„ Es weiß auch was Hauptwörter sind, und unterscheidet solche richtig, wenn es darüber katechisirt wird; allein in seinen schriftlichen Aufsätzen fehlt es sehr oft wider die ihm bekannte Regel; es hat auch noch nicht die Fertigkeit zwischen Haupt- und andern Wörtern schnell zu unterscheiden; und es muß noch immer eine Weile nachsinnen. Die erforderliche beständige Gegenwart der Regel aber, und das Gefühl des Anwendungsfalls, werden nur durch oft widerholte Uebung erhalten. Daher ists bey weiten nicht hinlänglich, daß ein Kind Gedanken habe und Sprache kenne, es

muß

muß eine lange Uebung haben seine Gedanken zu entwickeln, und solche vermöge seines Sprachreichthums gehörig auszudrücken.

Anmerk. Nach widerholtem Durchlesen dieses 7. §. kann ich keine Deutlichkeit darinnen sehn, und keine deutlichere Wendung finden den Inhalt davon auszudrücken. Allein die Autorität eines Resewitz, der diese Stelle für undeutlich zu halten scheint, nöthigt mich gegen meine Einsicht Mißtrauen zu hegen, daher, und weil ich selbst nichts daran zu ändern weiß, setze ich die Erklärung her, die der verehrungswürdige Mann in der ersten Auflage davon gegeben hat.

„Verstehe ich anders den Verfasser recht, „sagt Resewitz, so ist dies seine Meynung im „gegenwärtigen Absatz.

„In praktischen Dingen ist es nicht genug „die Regel zu wissen und zu verstehn; man muß „auch durch widerholte Uebung die Regel anwenden gelernt haben, wenn es einem zur Ge„wohnheit werden soll nach ihr zu handeln. (Wenn man die Regel auf alle vorkommende Fälle anwenden soll. Ganz richtig!) „Diese „Uebung besteht aber darin, daß man in ver„schiedenen Fällen erkennt, oder erkennen lernt, „der gegenwärtige Fall gehöre auch zum Subject „der Regel; sich der Regel selbst dabey erinnert; „folglich den Fall unter die Regel subsumirt, und „diese auf jenen anwendet. Dies geschiehet je-

„desmal

„desmal durch einen förmlichen Schluß. Je „öfter man nun solchen Schluß in einzelnen Fäl„len widerholt, desto schneller geht er in der „Seele vor sich; desto mehr gewöhnt man sich an „die Anwendung der Regel; destoweniger ist „man sich endlich des Schlusses, ja auch der Regel „daraus er gefolgert ist, bewust; desto mechani„scher scheint man zu handeln, und desto leichter „übt man das aus, was die Regel besagt. Dies „scheint der Erfolg jeder Uebung zu seyn, (und „ists auch wohl wirklich,) logische und moralische „nicht ausgeschlossen. Jede setzt eine Regel und „eine widerholte Subsumtion unter derselben vor„aus, wenn man sich schon weder der Regel „noch der Subsumtion immer deutlich bewust „seyn mag. (Man ist sich derselben nur in den „allerwenigsten Fällen bewust.) Was mögen also „wohl gewisse Leute damit meynen, wenn sie „ohne Regel, und blos durch Uebung lehren „wollen. Regel ohne Uebung und Anwendung „lehrt freylich nicht thun; aber Uebung ohne „Regel ist auch nichts, als blinde Anwendung „der Kraft aufs gerathe wohl, ohne Richtung „und ohne Zweck, und wäre die Natur im Men„schen nicht verständiger als der Lehrmeister, „und bildete aus einer Reihe ähnlicher Fälle „und Anwendungen selbst unvermerkt Regeln, „die in der Folge zur Vorschrift dienten, so „möchte wohl aus dergleichen Uebungen wenig „oder gar nichts herauskommen. Unterricht „und Erziehung sollen eben hierin die Natur un„terstützen und ihre Entwickelung erleichtern, „Unterricht und Erziehung sollen die Regeln be-

„stimm-

„stimmter und faßlicher geben, als sie von blos„ser Uebung zu erwarten steht, sie sollen auf die „Subsumtion und Anwendung leiten, um eine „gleichförmige Gewöhnung zuwege zu bringen. „Regel und widerholte Anwendung derselben „müssen in allen Fällen den vollkommensten prak„tischen Unterricht geben, und sind in der That „das Hauptgeschäft in aller Art der Erziehung. So weit der Herr Abt,

Wenn ein Ansehen im Stande wäre mich schüchtern zu machen, so wäre es gewiß das Ansehen eines Resewitz. Dem ohngeachtet gestehe ich kühnlich, daß ich zu der Zahl dererjenigen gehöre, die vieles, (nicht alles) ohne Regel, und durch blosse Uebung lehren wollen. Ich würde hiervon schweigen, wenn die Sache nicht von der grösten Wichtigkeit im Erziehungswesen wäre. Wie wichtig ists aber nicht für den Lehrer der Jugend, zu wissen, ob er alles unter Regeln bringen muß, oder ob er manches durch Uebung lehren kann.

a) Bin ich keinesweges in Abrede, daß die deutliche Einsicht der Regeln nicht den grösten Vorzug habe. Zu wünschen wäre es, daß wir in allen unsern Verrichtungen die deutlichste Theorie mit der Uebung und Fertigkeit vereinigten.

b) Allein diese complette Theorie ist, theils wegen der kurzen Frist, die die Geschäfte der Betrachtung übrig lassen, theils wegen der

Man=

Mangelhaftigkeit unsers Wissens unendlich. Ich berufe mich hier auf die Erfahrung der grösten Philosophen; es bleibt in ihrem Thun und Reden immer viel Mechanisches, Instinctmäßiges; vieles, wovon sie die Gründe nicht deutlich anzugeben wissen.

c) Diese allgemeine Theorie ist auch nicht nothwendig, und manches geschicht ohne sie recht gut. Um bey der Sprache, wovon in dieser Abhandlung die Rede ist, stehn zu bleiben, so ist in derselben vieles, das blos durch die Uebung gelernt zu werden bedarf. Der gemeinste Pöbel sagt: ein grosses Haus, ein grosser Mann, eine grosse Frau, ohne zu wissen warum er einmal ein, und ein andermal eine spricht; warum er im ersten Fall grosses, im zweyten grosser und im dritten grosse sagt. Er weiß nichts von den Geschlechtern der Nennwörter, von der Uebereinstimmung der Artikel und der Beyworte mit jenen, und doch beobachtet er solche Regeln. Wenn man behauptet, daß die Natur ohne es zu wissen sich Regeln abstrahirt, so habe ich nichts darwider, ob ich gleich diesen Satz nicht begreife; es bleibt denn aber doch meines Erachtens ausgemacht, daß blosse Uebung in diesem Falle, und daß in einigen Fällen zureicht, die Natur mag nun unvermerkt sich Regeln bilden oder nicht. Wenigstens ist es nicht nothwendig, daß der Lehrer Regeln gebe.

Wie das zugehen mag, daß blosse Uebung zureiche, das will ich in wenigen Worten zu erklären suchen. Ich übergehe jene Auflösung, nemlich, daß die Seele ohne Bewustseyn sich Regeln abstrahire, weil ich sie nicht verstehe.

Die öftere Repetition der Worte in ihrer Verbindung macht, daß sie von selbst einander in das Gedächtniß zurückrufen. So folgen dem Worte Haus in dem Gedächtniß gleich die Worte ein und grosses, nicht aber eine und grosser oder grosse. Oder auch, wenn man will, blos die Endung. Und dies scheint mir am wahrscheinlichsten: denn in allen Sprachen haben die Beugungen oder Endungen der Beywörter für jedes Geschlecht eine grosse Aehnlichkeit. Im Lateinischen z. B. gehen die mehresten Beywörter im männlichen Geschlecht in us, im weiblichen in a, und im Neutrum in um aus. Im Französischen ist fast durchgehends ein stummes e das Zeichen des weiblichen Geschlechts, und im Deutschen haben die Beywörter nach dem Artikel ein, eins, durchgehends ein e im weiblichen Geschlecht, und es im Neutrum. Die Sprachen aber sind nicht durch Gelehrte, nicht nach bekannten deutlichen Regeln entstanden und gebildet worden. Einförmigkeit also war Gefühl ohne Theorie, ohne bewuste Regeln; und weil sie es gewesen ist, so kann sie es noch seyn, und ist es wirklich bey den mehresten. Eben so verhält sichs mit den Beugungen der Nenn- und Zeitwörter, einige schwere Fälle, als

die

die conjunctiven Zeiten und den Dativus, ausgenommen.

Meine Meynung also wäre, daß man es bey der blossen Uebung bewenden liesse, wo blosse Uebung zureicht, daß man aber alles Uebrige, so viel es thunlich ist, durch Regeln bestimmte.

Man wird vermuthlich nach den Gründen fragen, warum ich die Theorie nur im Nothfalle brauche, und ausserdem die blosse Uebung vorziehe? billig ists, daß ich antworte.

Erstlich ist die Rede hier nur von der Sprache, wovon ich dieses alles verstanden haben will. Jede Wissenschaft hat ihren besondern Gang, ihre Erforderniße. Mathematische Wissenschaften müssen theoretisch vorgetragen und demonstrirt werden.

Die Kinderköpfe und zwar sehr weit in der Jugend hierin sind einer etwas zusammengesetzten Theorie wenig fähig. Sie verstehn wohl jeden Satz wenn er ihnen mit der gehörigen Deutlichkeit vorgetragen wird. Sie wissen aber keine Anwendung davon zu machen, und können keinen Zusammenhang fassen; das ist eine Erfahrung, die ich für ganz ausgemacht halte, weil sie mir allzu oft vorgekommen ist. Selbst in der Rechenkunst geht es so. Ich mache mich anheischig, meinen Eleven den schwersten arithmetischen Satz begreiflich zu machen; ich habe es noch letztens mit dem Auszuge der Quadratwurzel,

womit ich in einer halben Stunde vollkommen fertig war, versucht. Allein die Anwendung der Regel, eine Schlußfolge auf dahingehörige oder ähnliche oder daher abgeleitete Fälle; mit nichten. Gleich sind sie in Verwirrung. In der Rechenkunst aber kann man durch Zeichen und Zahlen und andere Hülfsmittel alles so simplificiren, anschaulich machen und fast realisiren: und doch hat man viel Noth.

Wie aber in Sprachen? Es wäre ein Versuch zu machen. Erstlich ist wohl keine Wissenschaft in der Welt, die einer grössern Menge von Regeln unterworfen wäre. Man nehme nur den simpelsten Satz: Ich esse Brodt. Definitionen des Nennworts und des Pronomens, des Zeitworts; Regeln des Nominativs, des Accusativs, der Zeit, der Person, des Modus. Es werden nicht einige zwanzig Regeln herauskommen, die befolgt werden müssen. Nun denke man noch Beywörter, Bestimmungen, Beziehungen, Ursachen rc. hinzu; als z. B. Ich wünschte daß ich den Augenblick ein Stück Brodt essen könnte; und man sehe was man daraus für einen Codex ziehen wird.

Zweytens liegen die Regeln der Grammatik so tief in der Metaphysik und Psichologie, daß ein denkender Kopf oft Mühe hat so tief hinein zu dringen; z. B. die Regeln des Infinitivs, des Conjunctivs, des Dativs in vielen Fällen, der Conjunction daß rc.

Wie sehen denn auch die mehresten Grammatiken aus? Kann man das Regel nennen wenn man z. B. sagt: Wenn zwey Zeitwörter auf einander folgen, muß das eine im Infinitiv seyn? Das heist nur einen Gebrauch erzählen. Welcher Grammatiker sagt uns aber den Grund dieser Regel, die durch alle Sprachen sich ausbreitet?

Ich werde in der Folge noch Gelegenheit haben, von der den Kindern nöthigen Grammatik zu sprechen.

§. 8. Dieses alles giebt erst einen simpeln Ausdruck der Gedanken, noch keinen sogenannten Styl. Man nennt Styl einen gewissen Character der Gedanken oder des Ausdrucks. Man sagt z. B. von den Mathematikern, die blos auf Deutlichkeit und Bestimmtheit sehen, nicht, daß sie einen Styl haben, man müste denn vergleichungsweise von ihrer Schreibart sprechen.

§. 9. Styl ist also ein eigenthümlicher Charakter der Gedankenfolge, oder des Ausdrucks; und zerfällt in Styl der Gedanken und Styl der Sprache.

Ich kann nicht umhin, die Anmerkung des Herrn Abts hiermit aufzunehmen, weil sie meine Gedanken erklärt und näher bestimmt. Hier ist sie.

„Styl

„Styl wird in sehr unbestimmter Bedeu-
„tung gesagt, und kann daher nicht leicht richtig
„bestimmt werden. Wo ich nicht irre, so ver-
„steht man überhaupt unter Styl die eigenthüm-
„liche Darstellung seiner Gedankenfolge durch
„den zusammenhängenden Ausdruck. Betrach-
„tet man ihn blos als Darstellung der Gedan-
„kenfolge, so kann er Gedankenstyl heissen;
„sieht man aber besonders auf die Verbindung
„des Ausdrucks, so wäre es Sprachstyl. Die
„Deutlichkeit, Bestimmtheit und leichtvolle Ord-
„nung des Gedankenstyls hängt von eben diesen
„Vollkommenheiten in den Gedanken und ihrer
„Folge ab; fehlt es den Gedanken daran, so
„findet auch bey aller Kenntniß der Sprache
„kein Styl statt.„ (Ein vortreflicher Lehrsatz!
Möchten alle Sprachlehrer, alle Rhetoriker ihn
wohl beherzigen!) „Nächstdem liegt noch die
„Schönheit und Vollkommenheit des Styls in der
„Uebereinstimmung der Darstellung (mit sich selbst
„in allen ihren Theilen, und mit der Wahrheit,
„dem Interesse der Wichtigkeit der Gedanken);„
und in dem harmonischen Gepränge der Gedan-
ken; „(miteinander).„ Das Sublime in den
Gedanken muß sublim, das Naive naiv, das
Starke stark, das Anziehende anziehend, u. s. w.
ausgedrückt und vorgestellt werden.„ (Dies leidet
Ausnahmen. Der Scherz vergrössert und ver-
kleinert, die Urbanität mildert die Härte, ver-
schleiert das Eckelhafte). „Wie der Gedanke
so muß auch der Ausdruck seyn;„ (der Gedanke
kann erhaben und der Ausdruck ganz simpel
seyn; und mehrentheils gewinnt die wahre

Grösse

Grösse dabey). „ und jeder Mensch seinen eigenen Charakter im Denken hat; (ach nein, mancher hat keinen Charakter, weil er gar nicht denkt, siehe die Meßkatalogen!) „ so muß auch „jeder in dieser Rücksicht seinen eignen Styl ha„ben. Nicht so verhält es sich mit dem Sprach„styl; dieser hängt vom Genie, vom natürlichen „Klang, vom Gebrauch und von den festgesetz„ten Regeln der Sprache ab. Richtige Wort„fügung, leichtvolle Stellung der Ausdrücke, „Wohlklang, periodische Harmonie und gefäl„lige Mischung der Töne, machen seine wesent„liche Vollkommenheit aus.„ Bis dahin Resewitz. Der Styl der Gedanken kann in vielen Stücken ohne den Styl der Sprache, ja selbst bey einer schlechten fehlerhaften Sprache bestehn. Nichts ist falscher als was Boileau sagt;

Sans la langue en un mot l'auteur le plus divin
Est toujours quoiqu'il fasse un méchant écrivain.

Also wären Corneille, Moliere, Lafontaine, elende Scribenten, (de méchans écrivains) denn alle drey sind voller Sprachfehler. Aber Boileau war ein kalter Sylbenstecher, ein Reimschmied, der nicht fort konnte, wenn Horaz ihm nichts zu kopiren gab. Freylich ists besser, wenn Gedanken und Sprache zugleich ihren richtigen

und edeln Gang fortgehn: aber es sind auch edle und erhabene Barbarismen.

§. 10. Der Styl oder auszeichnende Charakter der Gedanken bestehet 1) in schnellem und starkem Lichte; 2) in Interesse, 3) in gewissen Lieblingsgedanken die sich überall einmischen; 4) in etwas besonderm in dem Gange und der Folge der Gedanken.

Ich glaube nicht, daß eigentliche Lehre hier etwas zuwege bringen könne. Alle Regeln und Correcturen möchten dabey wohl überflüßig seyn. Man muß, wenn man ja hierin etwas thun will, solche Mittel anwenden, die die Gedanken entwickeln, sie stark beleuchten, den Geist stärken, ihm Leben geben. Allein ists nöthig für die meisten einen Styl zu haben? Ich glaube es nicht, wenn man in Geschäften nur seine Gedanken gehörig auszudrücken weiß; und Geschäfte, nicht aber schöne Wissenschaften sind in dieser Welt einmal die Hauptsache. Ist der Styl in vielen Fällen nützlich? Für den der Wahrheit lehren, der die Herzen zu edeln Empfindungen erheben will, ja; für alles übrige? nein. Kann kein Schaden daraus entstehen wer solches zu treiben sucht? grosser Schaden; Ueberspannung der Fantasie, seichte Tändeley, unreife Produkte des Witzes, Verdrehung des gesunden schlichten Verstandes.

Giebt es nicht viele Menschen, die dieses Styls unfähig sind? Ja, alle diejenigen, die

keine

keine Kraft haben selbst zu denken; alle die Kaltblütigen, die nichts aus ihrer trägen eigensüchtigen Ruhe erwecken kann. Ich kann mir keinen wahren Gedankenstyl ohne etwas Leidenschaftliches denken. Ohne Leidenschaft also kein Styl, mit Leidenschaft allemal Styl. Sind überhaupt Kinder eines Styls fähig? In ihren abstracten unverstandenen Schulübungen; nein. In ihren Angelegenheiten bey der Leidenschaft, ja. Wer will ihnen aber durch Erhitzung der Leidenschaft einen Styl zu geben suchen? Sind die Jünglinge eines Styls fähig? Unter obigen Bedingungen, ja oder nein. Haben denn nicht alle Menschen, wenn sie in einer Sache interessirt sind, einen starken, lebhaften Styl? Man beobachte nur die Kinder, wenn sie eine Strafe abwenden, eine ihnen angenehme Sache erbitten wollen, wenn sie zürnen, schelten, &c. haben sie denn nicht einen Styl!

Regeln können hier nichts fruchten, sie würden vielmehr verderben; es würde alles charakteristisch seyn sollen, und es wird nur verdreht werden.

„Gedankenstyl, sagt Resewitz in einer Note, kann man nicht lehren, nicht unter Regeln bringen. Nicht als hätte er keine Regeln; wir wissen und kennen sie nur nicht, wenigstens nicht deutlich. (Man sehe doch die meisten Rhetoriken an). Die Hemmung der Gedanken, ihr inneres Gepräge ist zu verflochten, zu mannigfaltig, zu individuell, als daß es sich von uns

unter

unter Regeln bringen liesse.„ (Wir können wohl zu der Kenntniß, zu seinem charakteristischen Gesetze gelangen, allein alle diese Theorie wird keinen Styl erzeugen, uns nicht in den Stand setzen, einen Styl zu haben und zu schreiben. Sie würden vielmehr allen Styl unterdrücken, wenn man nach dieser Theorie arbeiten wollte). Jeder spricht wie ihm, nach dem gemeinen Sprichwort zu reden, der Schnabel gewachsen ist; d. h. wie er im Ganzen zu denken gewöhnt worden, oder je nachdem die ganze Gedankenmasse Bildung, Energie und Richtung empfangen hat. Wer unreif, verworren, dem Gegenstand unangemessen denkt und empfindet, wird auch nie Styl haben, nie das, was er denkt, gehörig zu prägen wissen; wie man es an so vielen Schriftstellern und Rednern mit Händen greifen kann. Man lehre aber den Menschen nur denken, richtig und deutlich denken, mit Geschmack und Gefühl denken, was des Geschmacks und Gefühls fähig ist; so wird er auch seine Gedanken übereinstimmend zu prägen, zu ordnen und darzustellen wissen, d. h. er wird Gedankenstyl haben, — sobald er nur der Sprache mächtig ist.

Gedankenstyl kann man also freylich nach Regeln nicht lehren; aber man kann die Jugend denken lehren, und sie veranlassen, was sie denkt, mündlich oder schriftlich wieder von sich zu geben. Man bessere dann nicht ihren Styl; (vortrefliche Lehre!) sondern ihre Gedanken nach und nach aus; so wird sich ihr Styl von selbst

bessern;

bessern; jene Correctur möchte überdem auch ihrer Fassung vielleicht nicht verständlich seyn. Ein hellerer, richtigerer, kräftigerer Gedanke drückt sich auch heller, richtiger und kräftiger aus.„

Der Herr Abt setzt noch hinzu. „Sprachstyl „aber muß man die Jugend lehren: er kann „unter Regeln gebracht werden; diese Regeln „kann sie verstehn lernen, nach denselben, und „auf solche Weise der Sprache Meister werden, „und Bildung und Stellung der Worte allgemach unter die Gewalt ihrer Feder bekommen.„

Es wird hiervon weiter unten noch Meldung geschehen. Da es in der Aufgabe nur von Schreiben in Geschäften, worauf sich alle Schulen billig einschränken sollten, die Rede ist, so würde ich mich dieser und der nächstfolgenden Untersuchungen überheben, wenn ich sie nicht für sehr wichtig hielte. Es ist alles, was die Bildung des Menschen angeht, und auf den Gang seiner Kräfte Beziehung hat, meines Erachtens von der grösten Wichtigkeit, so, daß sich dadurch eine Ausschweifung wohl entschuldigen läßt.

§. 11. Der Styl oder Charakter der Sprache entsteht aus 1) besonderer Klarheit; 2) Schicklichkeit und Angemessenheit des Ausdrucks; 3) aus Kürze; 4) Stärke; 5) sanftem Tone; 6) Harmonie; 7) gebrochenem und gebundenem oder periodischem Styl; 8) figürlichem Ausdruck;

9) ungewöhnlichen, eigenthümlichen Ausdruck; 10) Reichthum; 11) eine gewisse Nachläßigkeit rc. Dieses, wenn man Ton, Periodik und Harmonie ausnimmt, welche von dem Charakter der Sprache abhängig sind, hängt sehr von den Gedanken ab, und folgt gewissermassen aus der Natur, und aus der mehr oder minder vollkommenen Bildung der Gedanken. Was davon nicht abhängt, wird durch Sprachkenntniß, Lesung, Geschmack rc. erworben.

„Sprach- und Gedankenstyl, sagt Resewitz, „sind überhaupt noch nicht sorgfältig genug von „einander unterschieden. Wer es bestimmt thun „kann, wird nicht nur in dieser Materie ein „Licht anzünden; und um die leichtere und wirksamere Aufklärung und Bearbeitung des menschlichen Verstandes sich verdient machen.„ Freylich wäre dieses wie manches andre sehr wünschenswerth; allein es wird sobald noch nicht geschehn.

12. Es ist nicht leicht Kinder schreiben zu lehren; von allen Seiten stößt man dabey auf Schwierigkeiten, die man nicht vermuthen sollte. Es ist nöthig solche zu kennen und ihre Quellen zu erforschen, wenn man ihnen ausweichen und mit Erfolg lehren will.

§. 13. Eine Schwierigkeit die Verworrenheit und Dunkelheit der Begriffe. Ich will hier nicht die Beyspiele davon nachholen, welche aufmerksame Lehrer gesammelt haben. Ein jeder Lehrer der Jugend kann sie häufig in den

Reden,

Reden, Antworten und Aufsätzen seiner Schüler finden.

Diese Dunkelheit und Verworrenheit ist öfters zum Erstaunen groß. Manchmal denkt man sich recht deutlich ausgedrückt zu haben, und man glaubt, daß es die Kinder nunmehr verstehen müssen; wie stutzt man aber nicht, wenn man aus schiefen Fragen oder Antworten, aus verworrenen Aufsätzen sieht, daß die Lieben gar nichts, oder ganz etwas anders verstanden haben.

Wie nun aber die Deutlichkeit und Bestimmtheit der Begriffe der Grund alles Wissens und der Bestimmung aller unsrer übrigen Kräfte ist, so ist es die erste Pflicht des Jugendlehrers, auf die Ideen seiner Zöglinge zu merken, und sich zu befleißigen, ihnen deutliche Begriffe beyzubringen.

§. 14. Woher kommt nun aber die ganz besondere Dunkelheit und Verworrenheit? Sie hat viele Ursachen.

a) Einmal ist es der natürliche Gang der Natur und unserer Kräfte. Ganz natürlich müssen die Begriffe der Kinder dunkel und verworren seyn, ehe diese die Beobachtungen und Vergleichungen, die zur Entwickelung und Berichtigung der Begriffe gehören, angestellt haben; ehe ihre Augen hinlänglich geübt, und ihr Verstand die nöthige Kraft hat. Solches erfordert

fordert Zeit, Uebung, Anweisung, bis dahin ist alles sehr unvollkommen.

b) Zweytens ist Deutlichkeit und Bestimmtheit der Begriffe nicht so eine Kleinigkeit, wie es sich mancher wohl vorstellen möchte. Es gehört viel Metaphysik, gesunde praktische Metaphysik dazu, Ideen zu unterscheiden, zu bestimmen, deren Gränzen zu bezeichnen, und ihre Verhältnisse und Beziehungen auf andre zu sehen und zu entwickeln. Diese Metaphysik bildet sich zwar durch Beobachtung und Uebung, selbst ohne daß wir es wissen; denn der geübteste und eingeschränkteste Menschenverstand hat ein und sehr ansehnliches Maaß von Metaphysik; der Gebrauch eines jeden Worts in der Sprache setzt Metaphysik voraus, weil jedes Wort eine Abstraction ist. Allein diese nothwendige Metaphysik wird nicht so geschwind erworben, sie geht nur langsame unmerkliche Schritte. Man betrachte nur, wie wenig Erwachsene, und sogar Gelehrte, reine bestimmte Begriffe haben. Wer hat alle seine Begriffe so genau berichtiget? Niemand, gewiß niemand; unter tausend Begriffen haben wir vielleicht kaum einen, der recht bestimmt ist.

Dies wäre nun der Gang, und wenn man will, der Fehler der Natur. Wir vermehren aber denselben um ein ansehnliches durch übelangebrachte und verkehrte Methoden.

c)

c) Man unterhält die Kinder zu früh mit fremden und ausser ihrem Kreise gehörigen Dingen. Kinder sind sinnlich und weiter nichts, und können weiter nichts seyn, bis zu gewissen Jahren, die, wegen der individuellen Verschiedenheit, im allgemeinen unbestimmbar sind. Man wird aber hoffentlich einsehen, daß ich von jüngern Kindern spreche. Ich muß weit zurück gehn, weil man die Ursachen der Fehler der Kinder, nicht erst und allein in ihrem Schulunterricht, sondern zum grossen Theil schon in ihrer ersten Bildung suchen muß. Man kann im dritten Jahre, und gewiß noch früher, den Grund zum verworrenen Denken legen. Dies geschicht durch die Mühe, die man sich giebt, die Kleinen zu vergnügen, oder vielmehr sich selbst damit einen Zeitvertreib zu verschaffen. Statt daß man sie ruhig die Dinge betrachten lassen sollte, reitzt man sie von allen Seiten, eilt von einem Gegenstande zum andern, verzerrt man den Gang ihrer Kräfte, indem man ihnen spielweise vieles unter lächerlichen verzerrten, und folglich unwahren Gestallten vorzeigt. Das Schütteln und Bewegen und Wiegen der Kinder, die Mode, sie durch schreienden Gesang zu betäuben, wenn sie weinen, mag auch wohl zur Verwirrung des Gehirns das seinige beytragen.

Man giebt einem und demselben Dinge, ihnen selbst verschiedene Namen. Ein Kind heist Fritz, und noch wohl Sohn, Kind, kleiner Junge, rc. rc. Das Kind will aber nur Fritz heissen; das ist die einzige Benennung unter

welcher

welcher es sich erkennt. Was kann es sich bey den übrigen denken? Der Vater heist bald Papa, bald Vater, bald Väterchen, bald Herr N. N. So die Puppe, die Peitsche, der Hund rc. Alles hat mehrentheils seinen Schmeichelnamen, und seine ernste Benennung; nothwendig muß daraus bey dem Kinde Verwirrung entstehn. Das Kind faßt das nicht, weil es bey einer Benennung bleibt, und alle andere verwirft; und so muß es schlechterdings entweder in Verwirrung gerathen, oder die Erwachsenen, die anders sprechen als es selbst thut, für Lügner halten, die ihm etwas wider die Wahrheit sagen. So wird unvermerkt der Grund zu allerley Fehlern gelegt; und nun wundre man sich doch, woher die Kinder alle Untugenden hernehmen!

Man unterhält die Kinderchen mit moralischen Lehren. Dieses muß ich näher erklären.

Ich meyne gar nicht Bücher- oder Katechismusmoral, sondern solche Moral wie man sie häufig kleinen Kindern unter sechs Jahren vorpredigt. Die Lehren vom Artigseyn, von dem Betragen hübscher Kinder rc. Ich habe einen etwa sechsjährigen Buben gekannt, den die Großmama zur folgenden Katechese wie den Papagoy abgerichtet hatte. Großmama. Was muß ein Kind seyn? Knabe. Artig. Gm. Was muß ein Kind haben? K. Geduld. Es versteht sich von selbst, daß das Knäbchen der impertinenteste und heftigste Bube war. Das braucht man gar nicht zu sagen und gehört ei-

gentlich

gentlich nicht hieher. Was sollen solche Lehren, zumal solche abstrakte Lehren: Artig, Geduld. Was heist Artig, Geduld?

„Jedem Kinde, sagt Resewitz, muß ich doch „auf eine oder die andere Weise Regeln seines „Thuns und Lassens geben; und das sind denn „ja moralische Lehren.„ Es kommt alles auf Erklärungen an.

Ich nenne Lehren oder Regeln Gemeinsätze, die sich auf mehrere ähnliche Fälle beziehn sollen. Kinder sind schon im dritten oder vierten Jahre einigermassen fähig folgende zu fassen. Wenn du zu viel issest wirst du krank; das zuviel wird durch Erfahrung bestimmt. Du must dein Zeug nicht beschmutzen. Ich habe einen Sohn von besagtem Alter; die Mutter hatte ihm einmal gesagt, er sollte sich nicht auf das Gras setzen, weil das Gras sein Zeug beflecken würde. Seit der Zeit erinnert er sich der Warnung und setzt sich nie auf das blosse Gras; allein; was wohl zu merken ist, er wälzt sich ohngescheut in der Stube und auch wohl auf dem Hofe herum. Es ist der Ort hier nicht, weitläuftig darüber zu philosophiren.

Lehren und Gemeinsätze wären vortreflich, wenn die Kinder sie nur — verstünden und behielten. Darauf kommts an.

Ich kenne nur drey recht wirksame Mittel, das Thun und Lassen der Kinder zu bestimmen, nemlich, Beyspiel, Nothwendigkeit und jedesmalige Gebot oder Verbot.

Es wäre noch vieles hierüber zu sagen, es ist aber der Ort nicht.

Wie oft nimmt man nicht zum Unterricht für Kinder Lehren aus der Geisterwelt (wohin alles, was man ihnen von Gott, von den abgeschiedenen Seelen, von Engeln und von Teufeln, von Hexereyen und Gespenstern vorsagt, gehört) oder abzogene Wissenschaften? Oder, wenn man ja concrete Sachen wählt, nimmt man solche, die höchstens durch Abbildungen ihnen vor die Sinne gebracht werden können. Diese Abbildungen sind grösstentheils schlecht und undeutlich, und bey den besten fehlt es doch immer an der Grösse, der Farbe, der Erhabenheit der Dinge. Das Bild ist immer von dem Urbilde sehr weit entfernt. Nun muß das Kind alles Fehlende dazu denken, seinen Sinnen, die ihm ein bestimmtes Bild vorlegen, entgegen arbeiten, und abstrahiren, das, was auf dem Bilde schwarz oder roth ist, braun, und was 4 Zoll groß ist, fünf Schuh lang sehen. Selbst die so leicht scheinende und so beliebte Bildermethode erfordert Vorbereitung. Man muß in dem Bilde die Sache sehen lernen; das Kind muß also erst einen reellen praktischen Begriff von Bildern haben, ehe es durch Bilder etwas lernen kann.

Und wie ist solcher zu erlangen? dadurch, daß es Dinge, die es kennt, abgebildet sieht, so daß es die Sache mit dem Bilde, und das Bild mit der Sache vergleichen kann, und wirklich auch selbst ohne Bewustseyn vergleicht. Ich würde also die erste Zeit dem Kinde Abbildungen von lauter ihm bekannten Dingen vorlegen. Nicht Tiger, Löwe, Elephant; sondern Bilder von Ochsen, Pferden, Hunden, Katzen; nicht Landschaften, sondern Bilder von Häusern, Stuben, Betten, Stühlen; nicht Abbildungen von Negern, Hottentotten, Amerikanern, sondern von unsern Landesgenossenen. Aber solches braucht das Kind nicht in Abbildungen kennen zu lernen. Man muß in dem Bilde die Dinge sehen lernen, und wenn es das gelernt hat, dann erst kann ich Bilder brauchen, es Dinge, unbekannte, entfernte, aus seiner Sphäre liegende Dinge kennen zu lehren. Bilder sind ein Mittel, wodurch wir die Kenntniß der Dinge erhalten können; allein wir müssen vorher schon durch das Mittel zu sehen wissen. Gesetzt, ein Kind hätte den Himmel noch nicht gesehen, und ihr gebt ihm ein Sehrohr solchen zu betrachten. Das Kind weiß nun noch nicht, daß das Sehrohr alles verkehrt vorstellt, so wird es doch wenigstens in diesen Irrthum nothwendig verfallen, daß es die Körper von Süden nach Norden, und vom Morgen nach Abend versetzen wird. Man muß immer erst sein Mittel kennen und brauchen lernen, ehe es nützlich werden kann, wenn man ja eines nöthig hat.

Aus eben dem Grunde muß man sorgfältig darauf sehen, daß die Kinder die Sprache verstehn, ehe man sie als ein Mittel brauchen kann ihre Kenntnisse zu erweitern. Sprache ist ein Mittel wodurch man die Dinge sieht, und ein jedes Mittel hat etwas Unreines, Ungetreues, es giebt niemals das Bild so wie es ist. Sprache ist hierin nicht besser und sicherer als Bild, Zauberlaterne. Die Irrungen verleiten den nicht, der erstlich den Gegenstand unmittelbar, und hernach erst durch das Mittel gesehen hat. Es ist leicht, das Bild einer bekannten Person zu erkennen; viel schwerer aber ist es, aus dem Bilde die unbekannte Person zu erkennen.

Die Sprache hat viel schiefes, blendendes Licht, einmal kann sie nur stückweise und getrennt Dinge vorstellen, die ein Ganzes ausmachen, und mit einem Blick gefast werden müssen; ein andermal erzählt sie in einem Augenblick was in Jahren geschieht, stellt Dinge zusammen, die in der Natur entfernt sind. Man rechne dazu die Laune des Erzählers, wie sehr eine kleine Trennung oder Zusammenziehung die Dinge verändern kann. Und nun die Unwissenheit in der Sprache, die Verwechselung der Worte in dem Redenden; die Unwissenheit der Bedeutung der Worte in dem Zuhörer! Wie viel Falsches kann da nicht einschleichen. Ich pflege nicht gerne an Worten hängen zu bleiben; allein ich habe doch immer einen ganz an-

dern

dern Eindruck von der Sache selbst, als von der genauesten Beschreibung derselben empfunden.

Darauf wird nun selten gesehen, und wenn nur ein Kind Worte einer Sprache spricht, so glaubt man, daß es die Sprache versteht, und daß man diese Sprache brauchen kann, um es ihm unbekannte Dinge kennen zu lehren: Wählt man z. B. die mit so vielem Rechte beliebte Naturgeschichte zum Gegenstande des Unterrichts, so sagt man ihm vom Löwen, vom Tiger, vom Elephanten, Wunderdinge, und man übergeht den Ochsen, das Schaaf, das Pferd, oder wenn man von diesen spricht, so erborgt man seine Wissenschaft vom Lamme; man klaßificirt, man erzählt Kennzeichen des Geschlechts, spricht von Zähnen, vom Hufe rc. und sagt nichts von ihrem Nutzen, von dem Schaden, den sie thun können; u. s. w. Die Kinder können das aber alle Tage sehen; ja; allein sie wissens doch nicht recht, sie machen sich keinen deutlichen Begriff davon. Meine Absicht bey solchen Unterredungen ist eben nicht, die Kinder etwas neues zu lehren, sondern sie zum sehen, merken, sprechen, verstehen, bestimmte Begriffe bey dem Worte zu haben, zu verhelfen, Sprache lernen, nemlich, indem die Kinder meine Worte mit der ihnen bekannten Sache vergleichen, und dadurch bestimmt bey den Worten denken, und nicht mit dem blossen Schall der Worte vorlieb nehmen lernen. Dadurch, daß ich mit ihnen erst und lange von bekannten Dingen rede, erhalten sie

die

die Einsicht dieses Mittels der Sprache, seiner Irrungen, des Tubus, den es auf alles wirft was man dadurch sieht.

Und zwar will ich nicht mit ihnen darüber philosophiren, das würde wenig helfen, aber ich suche mit den Worten zugleich eine bestimmte Idee in ihrer Vorstellungskraft zu erwecken; ich unterschiebe immer einen individuellen Gegenstand unter den allgemeinen Ausdruck; ich rede nicht von dem Pferde überhaupt, sondern von diesem von jenem Pferde, Schimmel oder Rappen, den sie hier und da gesehen haben. Denn noch einmal, Kinder bleiben gar zu gerne bey den Worten hängen.

Aufmerksamkeit erlernen die Kinder durch die Methode, von alltäglichen Dingen mit ihnen zu sprechen, indem ich ihnen durch mein Gespräch Gelegenheit gebe, den Gegenstand genauer zu betrachten. Sie müssen sich wundern, wenn sie merken, daß in einem alltäglichem Gegenstande unbekannte Dinge für sie sind, die doch so leicht zu sehen waren, und die sie vielleicht schon hundertmal, aber ohne Nachdenken, gesehen haben. Durch Sprache und Aufmerksamkeit aber lernen sie ihre Gedanken entwickeln, denn man lernt eine Sache besser kennen, wenn man davon spricht, als wenn man sie blos ansieht, und darüber nachdenkt. Woher kömmts, daß man eine Sache recht lernt wenn man sie lehrt? Eben aus besagtem Grunde. Wenn

man eine Sache nur für sich sieht, betrachtet, lernt, so ist man mit einer Uebersicht des Ganzen zufrieden, man sieht auf das Detail nicht so genau, weil man darin mehrentheils nicht denkt, und weil man glaubt alles zu wissen, weil man einen Begriff des Ganzen hat. Nun fängt man aber an davon zu sprechen, oder man lehrt die Sache; da kömmt man in das Detail, und in diesem sieht man nun manche Lücke der Erkenntniß, die man ausfüllen, manches Unbestimmte, das man berichtigen, manches Dunkle, das man beleuchten muß.

Nach solchen Vorbereitungen erst sollte man mit Kindern in andre Felder übergehn; alsdann würden sie sich so leicht und so stark nicht verirren. Allein mit der gemeinen verkehrten Methode ist es kein Wunder, wenn die Kinder verworrene Begriffe bekommen. Man braucht sie zu unterrichten Mittel, die ihnen unbekannt sind; die Sprache, die ihnen undeutlich ist; Bilder, die die Sachen unvollkommen, und in mancher Rücksicht verkehrt vorstellen. Statt daß sie durch bekannte Sachen die Sprache lernen sollten, so lehrt man sie durch unbekannte Sprache unbekannte Dinge. Und wohl zu merken, durch diese unbekannte Sprache nenne ich die Muttersprache, nicht etwa eine fremde, eine todte Sprache. Da nun die Kinder fast nichts verstehn, und nicht wissen was verstehn heißt, da sie die Mittel zur Aufklärung nicht kennen, und da überdies die Arbeit lang und beschwerlich

wäre,

wäre, weil sie zu viel zu beleuchten und zu berichtigen hätten, da sie endlich an der ganzen Sache kein Interesse haben, so brauchen sie die Mittel zur Aufklärung und Berichtigung nicht. So lebhaft die Einbildungskraft der Kinder ist, und so lernbegierig sie auch seyn mögen, bleiben sie doch gemeiniglich an den Worten hängen, ohne sich die Sachen ordentlich in den Gedanken vorzustellen. Dies ist aus ihren Relationen von gehörten oder gelesenen Dingen zu sehen, diese Relationen mögen mündlich oder schriftlich geschehen. Kein Zusammenhang, Durcheinanderwerfung der Umstände, Auslassung wesentlicher Züge, Repetition der gelesenen oder gehörten Worte, an Orten wo solche nicht passen, sind hinlängliche Beweise davon. Die Ursache dieses Fehlers ist, daß die Kinder immer noch zu viel Mühe haben, die Worte zu begreifen, die Perioden in ihrer Construction zu fassen; und kommen ihnen zu viel neue Dinge vor, sie können sie nicht alle gehörig sehen, ihre Folge behalten; alle diese Detailarbeit setzt sie ausser Stand, sich die Sache im Ganzen recht vorzustellen.

Man hält die Kinder zu früh und zu sehr zur Bücherkenntniß an, und von der wahren Quelle des Wissens, nemlich dem Anschauen und Betrachten der Dinge ab. Ohngefehr so, als wenn der Landmann sein Korn auf dem Acker vermodern liesse, und sein Brodtkorn auf dem Markte kaufte. Er muß dann nur kaufen,

wenn

wenn sein eignes nicht zureicht oder zur Saat untauglich ist. Die Natur ist unsre erste und wahre Lehrerin, die Bücher sind nur Dollmetscher, Stellvertreter, wo wir sie selbst nicht anschauen können, sie sind von ihr entlehnt. Die Natur ist die reine volle Quelle, die Bücher sind nur öfters trübe, dürftige Röhren. Die Weisheit läßt sich hören auf den Gassen mitten in der Stadt, sagt Salomo (Spr. Cap. 1.). Bücher müssen uns sagen, was wir nicht sehen können, sie mögen uns auf das vor uns liegende aufmerksam machen; aber bey dem Gebrauche der Bücher müssen wir das Anschauen der Dinge selbst nicht versäumen. Die Bücherlehre hat bey manchem den Fehler, daß man lesen und schwatzen kann, ohne einen Begriff von der Sache zu haben: oft sinds Worte und bleiben Worte. Wenn man aber Sehen und Lesen verbindet, vergleicht, dann wird es hell in den Gedanken!

Ich muß zur grössern Deutlichkeit noch einiges hinzusetzen.

Ich verwerfe den Gebrauch der Bilder und der Bücher nicht; noch vielweniger kann ich den Gebrauch der Sprache verwerfen. Ich sage auch nicht daß man Bilder und Sprache nur von bekannten Gegenständen brauchen muß; darauf eingeschränkt, wären sie von keinem eigentlichen Nutzen.

Ich

Ich sage aber

1. Daß man den Gebrauch der Bilder, der Bücher und der Sprache erst lernen muß, ehe man sie nutzen kann.

2. Daß dieser Gebrauch durch bekannte Gegenstände erlernt werden muß, und daß es also nöthig ist, bey Bildern und Unterredungen und Büchern von bekannten Gegenständen und Inhalt anzufangen.

3. Daß man erst nach dieser Vorbereitung, die einige Zeit erfordert, die Mittel zur Erkenntniß bisher unbekannter Dinge brauchen kann. Und

4. Daß man, so oft es sich thun läst, die Gegenstände selbst den Bildern, Worten und Büchern vorziehen muß.

Unmöglich können die Bücher ausgemerzt werden, nur müssen sie nicht alles, unsre einzige Erkenntnißquelle seyn, nur müssen sie die Dinge und die Beobachtung derselben nicht verdrängen. Die Bücher sind nur immer Spiegel, Abbildung, Abdruck, wenn sie am vortreflichsten sind. Wenn ich das Licht selbst geniessen kann, werde ich mir ja bey einem matten Wiederscheine die Augen nicht verderben.

„Was man vor das Anschauen bringen, sagt „Resewitz, und aus dem eignen Anschauen, und „dem eignen Gefühl des Lehrlings vernehmen „kann, das muß man thun, wenn man ihm „Begriffe und nicht Worte beybringen, und ihn „gewöhnen will auf Wahrheit und Realität zu „sehen. Bey unserm Bücherunterricht ge„schicht freylich vieles gerade diesem Zweck „entgegen; aber wie das zu ändern, und zu „verbessern sey, ist schwer zu beantworten, und „schwerer ins Werk zu richten. Ohne Bücher„unterricht kann das wieder nicht aus der Ju„gend werden, was für die Welt daraus wer„den soll; die Welt müste erst ganz umgeworfen „werden, und eine andere Gestalt bekommen.

Folgendes von eben diesem Philosophen unterschreibe ich von ganzem Herzen, und setze es aus Gefühl seiner Wahrheit und Wichtigkeit hierher.

„Anschauen ist nicht blos sinnliches Angaf„fen oder Spielwerk mit Bildern; die Jugend „soll auch nicht durch die Erziehung bey dem „Sinnlichen festgehalten, oder nur spielend be„schäftigt, noch am abstrakten Denken gehin„dert werden. Das gemahnt mich eben so, als „wenn man Kinder noch immer mit blossem „Brey füttern wollte, wenn sie doch schon Brodt „und festere Speisen kauen und dauen kön„nen.

15. Von der Unvollkommenheit der Sprache der Kinder habe ich nicht viel, ausser dem, was im §. 14. hier applicirt werden kann, zu sagen. Ihre Sprache, da Sprache ein weitläuftiges Studium und eine Fertigkeit ist, kann unmöglich vollkommen seyn. Die Verworrenheit in der Lehrart, die unbestimmte weitschweifige platte Sprrche der mehresten Eltern, des Gesindes und vieler Lehrer, halten sie in diesem Stück sehr zurück.

16. Die mehresten Schwierigkeiten erfährt man aber, wenn die Kinder ihre Gedanken schriftlich aufsetzen sollen. Kinder, die für ihr Alter richtig und deutlich denken, und eine ziemliche Kenntniß der Sprache haben, schreiben lange nicht so gut, auch was sie am besten verstehn, als sie es mündlich sagen, und als man es von ihnen hoffen sollte. Dies scheint mir aus folgenden Gründen erklärbar.

17. Erstens: Schreiben nicht viel langsamer als Sprechen. Die natürliche Flüchtigkeit der Kinder, der Knaben und Mädchen, und selbst der Jünglinge, die noch keine Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken erlangt haben, daß sie auf jeden Theil ihres Gedankens, und auf den ganzen Gedanken so lange aufmerksam seyn sollten, als es ihre ungeübte Feder heischt. Diese Flüchtigkeit und die Schwäche der erstern erlaubt ihnen nicht, ihren Gedanken vor ihren Augen gleichsam fest und unbeweglich

zu

zu halten. Dieser schwankt vor ihren Augen wie ein durch den Wind bewegtes Licht; daher kömmts, daß ihre Periode gleichfalls schwankt, und bald diese bald jene Seite des beweglichen hüpfenden Bildes zeigt. Oder, wenn sie sich in ihrer Periode verwirren, und nicht weiter fortzukommen wissen, so brechen sie kurz ab, verstümmeln den Gedanken, geben ihn nicht ganz, dringen nicht hinein, oder vergessen am Ende ihrer Periode den Anfang derselben. Das ist wieder ein Fehler der Natur. Man könnte den Kindern dadurch helfen, daß man sie zurückwiese, und den Anfang ihrer Periode wieder lesen liesse, damit sie den Mangel derselben einsähen, und den Schluß darnach einrichteten. Es würde aber nicht allemal helfen. Kinder haben wenig Gefühl und noch weniger Einsicht von dem Zusammenhange und der Verbindung eines etwas zusammengesetzten Gedankens, oder einer Periode von einigen Zeilen; sie fühlen nicht daß auf ein Participium ein Nachsatz folgen muß. Diesen Anstoß zu vermeiden, weiß ich kein ander Mittel, als ihnen Sachen aufzugeben, die wenig, oder doch sehr deutliche Verbindungen haben.

§. 18. Zweytens machen sich die Kinder von einem schriftlichen Aufsatze, von einem Briefe, z. B. ganz sonderbare Begriffe. Ich habe mich immer gewundert, daß Kinder nicht gerade zu ihre Gedanken aufschreiben, wie sie sie sagen. Sie wissen nicht wie sie anfangen, wie sie schliessen,

sen, wie sie dieses und jenes, das sie alle Tage sagen, ausdrücken sollen; sie sind über alles in der grösten Verlegenheit. Sie fragen: Ist der Brief so lang genug? Umsonst sagt man ihnen, Kinder, schreibt was ihr denkt, was ihr wisset; hört auf, wenn ihr nichts mehr zu sagen habet; ein Brief wird nicht nach Zeilen und Seiten gemessen, sein Inhalt bestimmt seine Grösse. Es hilft alles wenig. Ein Brief ist Kindern immer eine Schrift von einer gewissen Länge, eine Schrift die künstlich eingerichtet ist, die einen gewissen ungewöhnlichen Eingang und Schluß hat. Alles ist ihnen Kunst, d. h. etwas weit Hergeholtes, Ungewöhnliches. Dieser Gedanke macht sie schüchtern, ängstlich, sie besorgen immer, was sie geschrieben haben sey nicht gut, nicht lang genug, weil es schlecht ist, und nicht anders aussieht, als was sie mündlich sagen würden. Und eben deswegen machen sie es viel schlechter, als sie es ohne diese Besorgniß gemacht haben würden.

Ueberhaupt ist es sonderbar, daß alle unsere Progressen, unsere ganze Ausbildung darin bestehe, daß wir der Natur immer näher kommen; und so verhält es sich ganz und ohne Ausnahme im Schreiben. Sollte man hingegen nicht glauben, daß der Mensch der Natur desto näher seyn sollte, je weniger er ausgebildet ist. Ich suche in unsern Künsten die Ursache dieses sonderbaren Phänomens.

„Wir suchen viele Künste,

„Und kommen weiter von dem Ziel.

Ich kann unmöglich umhin, mich etwas bey dieser Betrachtung zu verweilen. Leser, vergieb nur meine Ausschweifungen. Die Sachen reissen mich unwiderstehlich hin.

In allen Künsten besteht unsre Vervollkommnung in Annäherung zur Natur. Rohe Gemälde sind buntscheckige Kleckereyen, Karrikaturen, Ungeheuer. Erst die vollkommne Kunst der grösten Genien stellte die Natur vor wie sie ist. Die grösten Maler nach einer langen Kindheit der Kunst waren die ersten, die die Trauben so malten, daß die Vögel darnach pickten, und den Menschen in seiner Schönheit und Würde. Die Tänze der ungeschickten Völker, und des grossen Haufens unter uns, sind plumpe gewaltsame Sprünge, Verdrehungen der Glieder, lächerliche Stellungen. Nur eine lange Uebung, nur der verfeinerte Geschmack rief Natur, Leichtigkeit, Ebenmaaß der Bewegungen in die muntern Tänze. Poesie macht einigermassen Ausnahme. Die ersten Lieder der rohen Völker athmen die Grösse, die Majestät, die Simplicität der Natur. Doch sind viele mit strotzenden übertriebenen Bildern beschwert. Erst nach einiger Cultur verlohr die Poesie ihren erhabenen Schwung; war klein, verziert und bunt, bis ein besserer Geschmack den schlichten

Pfad

Pfad der Natur wieder aufsuchte, aber selten die Kraft des alten Fluges erreichte. Sonderbar ist es doch aber, daß man gerade bey der unnatürlichsten Schreibart, bey der Poesie, zu schreiben anfieng. Alle Völker haben Dichter gehabt, lange vorher, ehe sie in Prosa zu schreiben anfiengen. Ueberall sind die Dichter um einige Jahrhunderte älter, als die Prosaisten; so war es mit der Baukunst, überhäufte Zierrathen, erstaunliche Arbeit, machen noch immer die Zuschauer der alten Monumente der gothischen Baukunst stutzig, und verblenden ihr Auge. Säulen, Schnitzwerk, Verguldung, verstellen überall den Schwung des Genies in der Grösse des Werks, in den schwindlicht hohen Gewölben.

Woher mag dieser Sprung von der Natur hinweg entstehen? Ich finde zwey Ursachen.

1) Die Gewöhnung an das Natürliche. Die Natur umgiebt uns von allen Seiten, und unsre Sinne sind beständig mit ihr beschäftigt. Der Mensch ist neubegierig, und die Neubegierde sucht neue Gegenstände, und erweckt in uns Vergnügen, wenn wir solche finden. Die ewige Schönheit der Natur bleibt für uns ohne Reitz, und das Seltene Unnatürliche ergötzt uns durch seine Neuheit. Daher der Reitz der Hexen- Feen- Ritter- und Riesenmärchen, dessen vielleicht der vernünftigste und ernsthafteste sich kaum erwehren kann. Der Reitz der Gegenstände hat den Begriff von Schönheit erzeugt,

also

also muste nothwendig das Unnatürliche, Abentheurliche die erste Schönheit vorstellen. Daher auch bey allen halb- und gebildeten Völkern und Menschen der Geschmack für Zierrath, d. h. für Zusätze der Natur; die Wilden bemalen sich mit bunten Farben, behängen sich mit Federn, Corallen, Ringen, Ketten und Hammeldärmen. Unser grosser Haufen liebt das Bunte, unsre Halbkünstler das Gedrehte, unsre Damen die Poschen, Reifröcke, die stelzenmäßigen Absätze, und die thurmhohen Aufsätze auf dem Kopfe. Daher bey Jünglingen und unreifen Scribenten der Wortschwall, die übertriebenen Figuren und Bilder ꝛc.

Eine zweyte Ursache, die aus der ersten folget, ist die Unachtsamkeit auf die Natur, die immer vor uns liegt. Man glaubt das schon genug zu kennen, was man vor Augen hat, und man sieht nicht genau darauf. Leute, die in grossen Städten, in Häven, in der Nähe von grossen Merkwürdigkeiten der Kunst oder der Natur, sterben oft hin ohne solche gesehen zu haben; da Neubegierige aus der Ferne herzureisen um solche zu besehen. Berliner machen dreyßig Meilen, und Niederländer funfzig oder sechzig, um unsern Brocken zu besteigen; und hier kann man Tausende zählen, die ihn nicht bestiegen haben. Tausend Berliner hingegen haben die Revue, die vor ihrem Thore geschieht, nicht gesehen, und es mögen im Haag Tausende seyn die keine Schiffe kennen. Als Cäsar Alleinherrscher

von Rom, das heist, von dem ganzen bekannten Erdboden war, sagte er von seiner Grösse: Ists weiter nichts? Und so gehts uns allen mit dem was wir besitzen oder zur Hand haben. Wenn wir also von etwas Grossen oder Schönen reden hören, so denken wir gleich da etwas ganz anders, als das was uns nahe liegt, was wir vor Augen haben. Ich habe bis in mein männliches Alter in Berlin gelebt, es ist mein Geburtsort. Manchmal habe ich die Pracht dieser Stadt rühmen gehört, und ich kann diese Pracht nicht sehen, nicht finden. Ich habe wenige andere Städte gesehen, so daß ich nicht vergleichen konnte. Alle die Plätze, die Palläste, die unabsehlichen breiten Strassen, waren mir ganz was Gemeines. Nun erst habe ich diese schöne Stadt bewundern gelernt. Ich kenne einen Mann, der als Knabe einmal das Unglück hatte ein anderes Kind an die Nase zu stossen, so, daß das Blut darnach floß. Dieses Blut wollte es nun gerne von den Dielen wegschaffen, denn es furchte sich vor Strafe, konnte aber kein wahres Mittel dazu ersinnen, als den Fußboden loßreissen und umwenden zu lassen. Der Knabe war gar nicht dumm.

Wenn man also Schönheit sucht, pflegt man sich weit umzusehen, denn man glaubt nicht daß das Schöne nahe liegen kann, weil man es nicht gesehen hat. Daher kömmt, daß so viele Jünglinge und Männer gesehn, gekünstelt, d. h. schlecht schreiben, blos deswegen, weil sie nach

Schönheit fischen, hingegen weiß ich einen Mann der gut schreibt, und nach seiner Schönheit und Wohlredenheit strebte; er wollte nichts weiter als seine Gedanken ausdrücken. Auch wuste er nicht wie er schrieb, und er muste es erst von andern erfahren.

Daraus liesse sich die Lehre ziehn, die für meinen Gegenstand gehört, daß man das Kind und den Jüngling nicht zum Schönschreiben, sondern blos zum Schreiben, seine Gedanken auszudrücken, auffordern sollte; daß man ihnen nichts von Schönheit im Styl sagen müste. Ich bin versichert, daß nach dieser Methode die Schönheit von selbst da erwachsen würde, wo der Boden sie tragen könnte. Und dann wäre es wahre natürliche männliche Schönheit, und nicht Tand und Flittergold, wie es die Kunst erzwingt.

§. 19. Die Gründe der sonderbaren Begriffe, die sich die Kinder vom Spielen machen, scheinen mir im folgenden zu liegen.

a) Man giebt den Kinden solche Aufgaben, wovon sie keine oder nur sehr verworrene und mangelhafte Begriffe haben, moralische Sätze, vielbedeutende Geschichten, 2c.

b) Man sagt ihnen vieles das sie in ihre Aufsätze bringen sollen, und verlangt von ihnen zu viel Vollständigkeit, zu genaue Ausarbeitung, zu tiefe Einsichten. c) Man corrigirt zu viel; Rechtschreibung, Sprache, Gedanken, Form,

 Ton,

Ton, man übergeht nichts, der erste Versuch soll schon in allen Stücken richtig seyn. Es wird so viel geändert, gebessert, gedrehet, daß nach vollendeter Correctur so etwas buntes herauskömmt, worin man weder des Lehrers noch des Schülers Hand und Geist erkennen kann, und nur einen sonderbaren Mischmasch zu sehen bekommt.

Wozu alle die Correcturen? Dem Kinde schwindelt der Kopf davor, es weiß sie in der Folge nicht zu nutzen, weil deren zu viel sind; es bringet auch wohl die Regeln unrecht an, weil es solche nicht versteht; wird durch so viele ihm unerreichbare Vollkommenheit ängstlich, und hält das Schreiben für Zauberkunst. Noch schlimmer ists, wenn der Lehrer hie und da gewisse Kunstgriffe, Formeln, Floskunstwendungen, Schönheiten, Eingänge, Schlüsse, Phrases anzubringen sucht und lehrt. Diese Verzierungen werden nun bey erster Gelegenheit genutzt, und die Gelegenheit dazu findet der Schüler, oder macht sie überall. Auf solche Weise wird der Jugend eine natürliche Schreibart und dem Lehrer der Unterricht erschwert. Wie viel Kunst, Zeit und Mühe gehört in der Folge nicht dazu, dieses Unkraut wieder auszurotten, das man selbst gesäet hat?

§. 20. Dies sey nun voraus geschickt um den Weg zu zeigen den wir gehen müssen, wenn wir Kinder anführen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken.

Zweyter Theil.

Mittel, die Jugend zum Schreiben anzuführen.

§. 21.

Man muß erstlich dahin trachten, die Begriffe der Kinder zu entwickeln, und ihren Verstand zu üben. Zweytens, muß man sie Sprache lehren; und drittens, sie zum Schreiben anführen. Dies sind die drey Stücke der Methode.

§. 22. Entwickelung der Begriffe. Man lehre die Kinder Aufmerksamkeit. Diese lehrt die Uebung; man übe sie, ein richtiges Bild von Dingen, die sie sehn, in ihrer Vorstellungskraft fassen. Deswegen

§. 23. a) Unterhalte man sich mit ihnen über diese Dinge. Dies wird ein Reitz zur genauern Betrachtung (§. 14.).

§. 24. b) Verfahre man stufenweise. Diese Stuffen will ich hier zu bezeichnen suchen. (S. §. 14.).

§. 25. *a*. Man muß alltägliche Gegenstände wählen (S. §. 14.). Hausrath, Theile der Wohnung, Speisen, Glieder des Leibes, Kleidungsstücke, Hausthiere, Tages- und Jahrszeiten ꝛc.

§. 26. Solche lasse man sie betrachten nach ihren deutlichsten Theilen und Beschaffenheiten. Wie viel Füsse hat der Tisch, der Stuhl? Was heist der Hund, die Katze, das Pferd, das Huhn? ꝛc. Man sieht wohl, denke ich, daß ich von ganz unten anfange; auch halte ich die ersten Grundlagen für das Wichtigste, sind diese recht gelegt, so ist das Uebrige leicht.

§. 27. *b*. Man lasse die Kleinen gewisse Dinge mit andern, die mit den ersteren nicht eine gar zu grosse Aehnlichkeit haben, und von ihnen nicht zu sehr verschieden sind, vergleichen; z. B. den Hund mit der Katze nach der Grösse, dem Geschrey, dem Bau, dem Betragen ꝛc. und zwar lauter bestimmte Individua. Man sieht wohl daß es keine Aufgabe für Kinder ist, das Katzengeschlecht mit dem Hundegeschlecht zu vergleichen. Eben so wenig zweckmäßig wäre es, gar zu unähnliche Dinge, als etwa die Katze mit dem Huhne, oder den Hund mit dem Tische zu vergleichen. Da sind zu viel Unähnlichkeiten, das Kind kann sich keine auszeichnen, und die Aehnlichkeiten liegen zu tief, als daß sie das Kind heraus finden könnte. Es ist

nicht der natürliche Gang des Verstandes, Dinge von ganz verschiedener Art gegen einander zu halten. Kein Kind hat gewiß jemals von selbst die Frage aufgeworfen: Was ist mir lieber, ein Apfel oder mein Vater? Wohl aber hat es dies bey sich, wohl nicht deutlich und ausdrücklich, doch dem Gefühle nach, entschieden. Wen liebe ich mehr, meinen Vater oder meine Mutter; meine ältesten oder meine jüngsten Brüder?

§. 28. Wohleingerichtete Vergleichungen leisten zur Aufklärung und Bestimmung der Begriffe vortrefliche Dienste. Wenn man einen Gedanken allein denkt, oder eine Sache allein betrachtet, so sieht man sie nur gemeiniglich im Ganzen, oder auch wohl ihre Theile, aber, ohne solche als Unterscheidungszeichen anzusehen; was in diesem Falle unmöglich ist. Wenn ich z. B. einen Hund ansehe, denke ich wenig an seine Füsse, an sein Bellen, an seine Zähne, dies alles ist in dem Totalblick verworren zusammengefaßt. Es kann auch nicht anders seyn; warum sollte ich, ohne die geringste Veranlassung, einem Theile vor allen andern den Vorzug geben, und ihn auszeichnen. Sollte ich Merkmale absondern, so müste ich nur alle Theile bemerken, denn alle sind Kennzeichen (S. §. 3.), und wer alles sucht oder sieht, findet oder sucht nichts recht, nichts deutlich. Man muß erst wissen, was man bemerken will, ehe man etwas recht bemerken kann. Wenn ich aber den Hund mit andern Thieren vergleiche, so lerne

ich

ich nach und nach alle seine Theile unterscheiden und deutlich denken, und der ganze Gedanke wird in allen seinen Theilen bestimmt.

§. 29. c. Nach und nach gehe ich weiter und lasse mir die Beschaffenheit näher erklären, und vollständigere Beschreibungen geben. Noch aber bleibe ich bey solchen Gegenständen, die dem Kinde vor Augen liegen (§. 25.). Abstractionen haben noch Zeit. Der Lehrer wird es hoffentlich einsehen, daß ich noch von Kindern und nicht von heranwachsenden Knaben oder Mädchen rede.

§. 30. In dem was den Kindern nicht vor die Augen gebracht werden kann, muß man nach Beschaffenheit der Sache verfahren. Solche Gegenstände lassen sich in vier Klassen theilen. 1) Fremde Gegenstände, die zwar in die Sinne fallen, die aber die Kinder nicht gesehen haben, und die man ihnen voritzt nicht vorzeigen kann. Hierher gehört die Naturgeschichte uud Erdbeschreibung ausser dem Gesichtskreise der Kinder. 2) Handlungen; das Fach der Geschichte. 3) Moralische Gegenstände. 4) Theoretische-philosophische-Sätze oder Abstractionen.

31. Fremde Gegenstände der Sinne (§. 30. 1.) können am besten mit bekannten Dingen begreiflich gemacht werden. Ein Wolf sieht wie ein solcher Hund aus, ꝛc. Entfernung,

zwey-

zweymal, zehnmal so weit als von hier bis rc. — Grösse; so hoch wie du, wie ein Pferd, wie dieses Haus, dieser Thurm. — Da ist ein Sumpf, ein Gehölz, so wie hier vor dem N— Thore; er ist aber zehn, zwanzigmal länger, breiter; man kann nicht durchkommen; wie du weist, daß man durch unsern Sumpf nicht kommen kann, man sinkt hinein bis an das Knie. — Abbildungen können hier gute Dienste leisten. (S. §. 14. von den Bildern).

§. 32. Geschichte (§. 30. No. 2.). Solche muß für Kinder ganz anders, als für Erwachsene geschrieben werden. (Ich bitte den Leser zu bemerken, daß ich noch immer von Kindern von sieben bis acht Jahren spreche). Ich möchte fast sagen, man müste den Erzählungston geschwätziger Kindermuhmen nachahmen, (nicht aber ihre kauderwelsche Sprache, ihre Diminutive, nicht die gebrochenen Worte die die Kinder stammeln). Wenn man nachahmen will, muß man ja nicht das Fehlerhafte, sondern das Gute und Nützliche nachahmen; das versteht sich ja von selbst, und ich werde den Augenblick bestimmen, worin diese Nachahmungen der Kindermuhmen besteht, so daß der Leser nicht irren kann. Es ist merkwürdig, daß diese Weiber den Kindern ihre Mährchen recht interessant, recht unschuldig zu machen wissen. Ihre Kunst besteht, glaube ich, hauptsächlich darin, daß sie 1) die Personen der Geschichte redend und handelnd einführen, und weniger erzählen als

zeigen, malen, nachahmen, vorstellen. 2) Daß sie den Hauptumstand recht auszeichnen. Ist es was Schreckliches, ein Wüterich, z. B. er hatte einen grossen schwarzen Bart, es war ein langer langer Mann, seine Faust — ! er trabte mit seinen grossen Stiefeln, und stampfte daß das Haus bebte. Seine Stimme war fürchterlich; man hörte ihn schon von weiten; er stieß die Thüre auf, und — wer ist hier? schrie er. — Eben so eine Feuersbrunst; es wird gezeiget wie die Flammen aus den Fenstern herausschlugen; die Kinder hört man drinnen um Rettung schreyen ꝛc. 3) Daß sie ihre Sprache von den Kindern entlehnen, und den Styl der Kleinen sprechen. (Noch einmal, es heist nicht, daß man wie Kinder lallen, und die Worte wie sie radebrechen soll. Es heist, daß man ihre Worte und Wendungen brauchen und berichtigen soll, wohl zu merken! die ihnen bekannten Bilder nehmen muß ꝛc. ꝛc.). Folgende Erzählung ist ein wahres Muster.

Il y a bien long tems, bien long tems qu'il n'y avoit ni ciel ni terre, ni hommes, ni animaux (statt: die Welt war noch nicht). Il n'y avoit que Dieu; car il a toujours été. Le bon Dieu peut faire tout ce qu'il veut. *S'il disoit en ce moment, je veux qu'il y ait ici un jardin dans cette chambre, il y auroit un jardin.* (Wie vortreflich! und wie die Worte, ici dans cette cham-

chambre, alles versinnlichen, die Aufmerksamkeit erwecken, die Vorstellungskraft auf einen Gegenstand bestimmen! Man versuche statt dieser Wendung philosophisch zu reden und zu sagen: Gott hat die Welt durch seinen blossen Befehl geschaffen). Eh bien, tout d'un coup il dit qu'il vouloit qu'il y eut le ciel, la terre, des arbres, des oiseaux, des poissons, des fleurs, &c. A mesure qu'il disoit; je veux cela, tout cela venoit. (Wie der Gedanke: die Welt: in seine für die Kinder faßliche Theile aufgelöset wird)! Le sixième jour il prit de la terre, et en fit un homme. *Mais cet homme ne parloit pas, ne marchoit pas, il etoit comme une Statue, &c.* Schade! daß der vortrefliche Ton der Verfasserin nicht immer von einer eben so guten Wahl der Sachen, und richtigen Erklärung begleitet wird. Ueberhaupt muß man die Geschichte für Kinder immer mit Farben, die sie kennen, ausmalen. Cet homme ne parloit pas, ne marchoit pas &c.

§. 33. Moral (§. 30. 3.). Diese muß aus den Empfindungen der Kinder hergenommen werden, wenn sie solche begreifen sollen. Gesetzt, ich wollte Kinder die Vortreflichkeit der Gedult lehren, so würde ichs ohngefehr auf folgende Art anfangen. „Ihr habt euch doch „wohl schon einmal Beulen in den Kopf gestossen oder gefallen. Ihr habt auch wohl schon

„einen

„einen Schlag von einem Kameraden. Was „ist euch aber empfindlicher gewesen? nicht „wahr, es war der Schlag des Kameraden? „Solltet ihr aber wohl rathen, woher der son- „derbare Unterschied kam? Daher, daß ihr bey „dem Stosse und der Beule gleich nach dem „ersten Schmerz ruhig waret. Nach dem „Schlage aber, der eben nicht mehr that, waret „ihr lange aufgebracht, unzufrieden. Je mehr „man also aufgebracht und unzufrieden ist, desto „empfindlicher ist der Schmerz; je ruhiger man „hingegen dabey ist, desto weniger leidet man. „Solches ruhige Betragen bey Schmerzen „nennt man Geduld.„ Ich habe hiermit nur zeigen wollen, wie man solche moralische Leh- ren auf die Erfahrung und die Empfindung des Lehrlings reduciren muß. Styl, genaue Reihe der Gedanken und Wahl der Materie, gehö- ren nicht hieher. Wenn ich eine wirkliche Le- ction darüber niederschreibe, so würde sie etwas anders ausfallen, und — ich glaube nicht, daß diese Materie für Kinder unter acht Jahren ist, wenigstens würde ich sie ihnen nicht vortragen.

§. 34. Theoretische Abstractionen (§. 30.4.). Diese sollten billig nur etwas spät kommen, d. h. nicht eher, als bis der junge Geist im Stande ist sie zu fassen. Die Zeit läst sich nicht bestim- men, der Lehrer kann ihre Ankunft bey einem jeden leicht erkennen. Abstractionen mischen sich überall ein; alle unsere Begriffe sind Abstractio- nen; alle unsere Worte sind Abstractionen, denn

sie

sie sind alle Ausdruck von Aehnlichkeit, von Geschlecht und Art. Von der Partikel und, bis auf das Zeitwort seyn, ist alles Abstraction in der Sprache. Also lernt das Kind früh abstrahiren. Man glaube aber deswegen ja nicht, daß man dem Kinde eine Theorie von den Abstractionen beybringen, oder alles definiren, claßificiren könne und müsse. Ich habe Leute gesehen, die unter dem Vorwande, Kindern deutliche Begriffe beyzubringen, Lesen und Schreiben, den Tisch und den Stuhl methodisch definiren wollten. In vielen Stücken muß man mit einem blos klaren und determinirten Begriffe, und — nur allzuoft, mit wenigerm vorlieb nehmen. Abstracte Worte, auf deren deutliche und richtige Bestimmung viel ankömmt, und die erklärt werden können, muß man erklären und bestimmen, eben nicht durch philosophische Definitionen, sondern mehr durch Beschreibung, durch Anwendung auf gewisse individuelle Fälle, (S. Erziehung des Bürgers, S. 25. 31.). Ursach, Wirkung, Mittel, sind solche Worte; es kommt viel darauf an, sie recht zu verstehn. „Ich schreibe einen Brief; ich bin dessen Ur„sach, weil ohne mich der Brief nicht daseyn „würde; der Brief ist die Wirkung etwas „Neues, das noch nicht da war, und durch „mich als die Ursache entstanden ist. Ich habe „aber Feder, Dinte, Papier gebraucht; ohne „diese hätte ich den Brief nicht schreiben können, „das sind die Mittel, vermittelst welcher ich den „Brief gemacht habe.

§. 35. Diese vier Arten von Gegenständen des Unterrichts, und von Mitteln zur Bildung des Verstandes, (§. 31. 32. 33. 34.) stehen hier in der Ordnung, in welcher sie, überhaupt genommen, auf einander folgen müssen. Eine ganz bestimmte Abstuffung scheint mir schlechterdings unmöglich; und in Rücksicht auf die Verschiedenheit der Kinder und der Lehrer mehr schädlich als brauchbar.

„Eine solche Abstuffung ist auch unmöglich, „(sagt Resewitz, dessen Note ich hier, ihrer „Wahrheit und Gründlichkeit wegen, abschreibe,) „und wird auch von der Natur nicht beobachtet. „Ein Kind bekömmt durch seine Sinne anschau„ende Begriffe, es hört Geschichte und fremde „Erfahrungen, es empfängt moralische Ein„drücke, und bildet sich abstracte Begriffe, alles „durcheinander, ohne Abstuffungsordnung. (d.h. zwischen den vier Arten von Gegenständen wovon §.30.34. um Begriffe zu bilden geht aber die Natur den genauesten Gang von Stuffe zu Stuffe durch alle Ideen und Begriffe die zur Bildung dieses letztern gehören). „Ein Kind „nach dieser Ordnung denken zu lehren, das „kömmt mir eben so vor, als wenn man es erst „gewöhnen wollte seine Augen zu brauchen, ehe „es seine Ohren brauchte, und umgekehrt. Die „Natur schreitet mit der ganzen Masse der See„lenkräfte, wenn ich so sagen darf, zu gleicher „Zeit vorwärts, und die Seele des Kindes übt

„Ver=

„Vernunft und Urtheilskraft auf eben die Art, „als die Seele des Mannes, der Unterschied „liegt nur darin, daß die Materialien, die sie „für Vernunft und Urtheil halten, noch nicht „so reich, noch nicht so berichtigt, noch nicht so „bestimmt sind. Dies zu befördern muß man „alles auf das eigne Anschauen des Zöglings „zurückführen, und ihn richtig anschauen „lehren?

Man nehme nicht, um mich zu widerlegen, die Beyspiele, die ich §. 33. 34. angeführt habe. Ich weiß, daß das erste schwerer ist als das zweyte. Ich will aber auch nicht, daß man erst alles Moralische lehren soll, ehe man zu theoretischen Abstractionen schreite. Ich sage, daß die leichtesten Sätze in der Moral leichter, faßlicher für das Kind sind als die leichtesten aus der Metaphysik, und daß jene also diesen vorgehen müssen. Daraus folgt ja aber nicht, daß die schwerern höhern Tugendlehren faßlicher sind als alle metaphysische Sätze. Nun aber ist jenes Beyspiel §. 33. aus der höhern Moral, und das §. 34. aus der leichtesten Metaphysik. Deswegen kann man nicht läugnen, daß Moral überhaupt faßlicher sey, als Metaphysik überhaupt genommen. Man wähle einen Satz, der tief hinunter in der Ordnung der moralischen Wahrheiten stehe, als jener in der Ordnung der ontologischen Begriffe, so wie etwa dieser Satz seyn würde: Schlage du andere nicht, sonst

schla-

schlagen sie dich wieder; so wird gewiß der moralische Satz den Kindern begreiflicher, als der ontologische seyn. Also geht die Moral von der Metaphysik in der Ordnung der Faßlichkeit vorher.

§. 36. Mehreres davon gehört nicht hierher, und muß in andern Schriften, die besonders davon handeln, gesucht werden. Vielleicht wird man mich schon tadeln, daß ich so viel davon gesagt habe. Ich kann aber nicht glauben, daß Vorschläge, die Kinder zum Denken anzuführen, am unrechten Orte seyn sollten. Wer schreiben lehren will, muß zuerst denken lehren.

§. 37. Ein jeder Gedanke, eine jede Geschichte, Beschreibung u. s. w. hat verschiedene Theile, unter welchen bald dieser, bald jener, nach Verhältniß der Umstände, wichtig oder unbedeutend wird. Alles sagen geht in keinem Falle an; Zeitverderben und Dunkelheit wären die Folgen davon. Man muß also von der Sache nur das sagen, was dahin nach den Umständen gehört; und die Erzählung oder den Vortrag bestimmt die Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit der Theile. Also muß derjenige, der schreiben will, auch das Wichtige von dem Unbedeutenden unterscheiden.

§. 38. Dieses lehrt uns ein gewisses dunkeles Gefühl. Oder es ist vielmehr eine fast nothwendige

wendige Folge von der Dunkelheit, Bestimmtheit und Festhaltung des Totalgedankens, seiner Theile und Beziehungen, die man ausdrücken will. Die Bestimmtheit des Gedankens bestimmt, ohne unser Wissen, das dahin gehörige, und man sieht das Fremde gar nicht, weil man nur auf seinen Gegenstand sieht. Jede Ausschweifung, jedes Schwanken in der Schrift, ist ein Beweis und eine Folge von der Unbestimmtheit, Dunkelheit oder von dem Nichtfesthalten des Gedankens. Das halte ich für unwidersprechlich erwiesen. Sobald ich einen geflickten, buntschäckigen Aufsatz sehe, schliesse ich daraus, daß der Verfasser seinen Gegenstand nicht gedacht hat, daß er nur Worte oder höchstens Bruchstücke seines Gegenstandes kümmerlich zusammengeheftet hat. Ich merke dieses an, damit man nicht, aus Aengstlichkeit den Zweck zu erreichen, auf Künsteleyen und viel ermüdende und verwirrende Arbeit verfalle. Selbst der geschickteste Redner oder Schriftsteller, der die Redekunst ganz inne hat, trift seine Wahl nicht nach dem deutlichen Bewustseyn der Regeln der Kunst; sondern er wird durch das Gefühl geleitet, und dies Gefühl ist unendlich weit besser als die Kunst. Der Redner, der Dichter, der, voll von seinem Gegenstande, nur das sieht, an keine Regel denkt noch denken kann, weil sein Gegenstand ihn ganz einnimmt, schreibt mit Kraft und schön. Der aber, der ein Kunststück machen will, die Regeln seiner Kunst um sich her sammlet, und nur abmißt, abzirkelt,

 beschnei-

beschneidet, macht — ein kaltes kaltes unausstehliches Geschreibsel.

„Wohl wahr, sagt Resewitz in einer Note; „aber dieses sein Gefühl ist aus vielen Regeln, „die er sich durch Uebung, Nachdenken und Erfahrung nach und nach entworfen hat, und „aus dem gesammten Eindruck, den sie auf ihn „machen, erwachsen.„ (Ich wage es hier: nein zu sagen). Nicht aus dunkeln Regeln ist dies Gefühl entstanden, sondern es wird durch das deutliche Anschauen des Gegenstandes, und der Lage desselben das man vor Augen hat, erweckt. Ich weiß nicht ob es allen Schriftstellern so geht, mir aber, wenn ich schreibe, ist das Bild der Sache immer gegenwärtig, und selbst bey den abstraktesten Gegenständen, schwebt mir wie ein Phantom vor den Augen, ich sehe meinen Gegenstand, welcher er auch seyn mag; und da schreibe ich, ohne an Regeln, ohne an Worte zu denken. Die Worte folgen von selbst, kaum bin ich mir derselben bewust. Wenn das ist, schreibt der Schriftsteller das dahin gehörige und nichts anders, nicht weil er eines von dem andern unterscheidet, und das erstere wählt, nein, sondern, weil er das gehörige sieht und das übrige nicht sieht. Also muß er das Gehörige sagen, und das nicht Gehörige kann er nicht sagen). „Will er prüfen ob es wichtig „oder unwichtig sey, seine Stelle verdiene oder „nicht, so muß er sich erst die Regel deutlich vorstellen, die er in diesem Falle zu befolgen hat.„

(Ist

(Ist es die Rede von einer schon fertigen Schrift, die man prüfen oder beurtheilen will, habe ich eben nichts dawider, obgleich manche Leute, die wahrlich von keiner Regel wissen, das Schickliche und Unschickliche, das dahin Gehörige und nicht Gehörige sehr gut zu unterscheiden wissen. Wenn es aber von der Beurtheilung bey der Arbeit selbst ist, da kann ich diese Meynung nicht annehmen. Ja ich glaube, daß ein deutliches Bewußtseyn der Regel nur ängstlich machen, von dem Gegenstande abwenden, und daher schädlich seyn würde. „Ueberhaupt scheint mir die „Frage — was wichtig und unwichtig in ei„nem bestimmten Vortrage sey? — in der Ord„nung gerade die letzte zu seyn, welche für junge „Leute, die schreiben lernen sollen, beantwortet „werden kann. Die Beobachtung dessen quid „deceat aut conveniat nec ne, das aptum des „Cicero giebt dem vollkommensten Schriftsteller „erst seine Vollendung; und es gehört viel Klug„heit, Menschen- und Weltkenntniß, innige „Bekanntschaft mit der Materie, u. s. w. dazu, „apte zu schreiben, d. h. das, und nur das zu „sagen, was gesagt werden soll, was dem Zweck, „der Materie, den Umständen, der Zeit, u. s. w. „gemäß ist. Das ist keine Sache für Kinder, „nicht einmal für junge Schriftsteller, (ich bin „ganz der Meynung S. §. 41).„ Ueberhaupt „schreiben nur wenige apte, besonders unter un„sern neuen Deutschen.„ (Warum? weil so wenige denken, und Gedanken ausdrücken, die

sie recht gefaßt hatten, weil die mehresten nur Worte und Perioden zusammennähen).

§. 39. Dieses Gefühl kann aber durch Uebung und einige Lehren verfeinert werden. Der Hauptgrundsatz ist der Zweck des Schreibenden (S. §. 37). „ Diesen Zweck, sagt Resewitz, muß man aber erst zu bestimmen wissen; (er bestimmt sich von selbst, wenn man bey seinem Schreiben denkt, und wirklich eine Absicht hat.)„ Keine leichte Sache. „(Freylich, wenn man ohne Denken und ohne Absicht schreibt). „Denn muß man ihm gemäß wählen, und dies ist noch schwerer.„ (Siehe oben).

§. 40. (§. 3.) Gesetzt ich wollte die Geschichte des Valerius Publikola erzählen. Meine Absicht könnte nun seyn; 1) ihn den Zuhörern blos bekannt zu machen; so sage ich: Valerius Publikola war Burgemeister zu Rom. 2) Oder seine ganze Geschichte zu erzählen, bey einer historischen Lehrstunde: da erzähle ich alles, was die Geschichte von ihm meldet. 3) Oder den grossen Mann an ihm zu schildern; da wähle ich in der Geschichte alles was er grosses gethan; seine Staatsklugheit, seine Tapferkeit, seine Siege, seine Staatsverwaltung, seine Großmuth, seine Enthaltsamkeit, seine Uneigennützigkeit u. d. gl. 4) Oder ich will zeigen, daß er, wie manche andere grosse Männer, arm gewesen ist, um vielleicht meinen Zuhörer wegen seiner eignen Armuth zu trösten: da sage ich, daß

er

er Burgemeister und Feldherr eines berühmten Staates gewesen, und doch nicht einmal so viel hinterlassen habe, daß seine Begräbnißkosten bestritten werden konnten. 5) Oder ich will seine großmüthige Uneigennützigkeit beschreiben: so muß ich sagen: er verwaltete als Burgemeister die Staatseinkünfte und die öffentlichen Schätze; er endigte siegreich zween Kriege, wo er seinen Truppen viel Beute verschafte und Schätze in die Staatskasse goß; er aber blieb bey allen diesen Gelegenheiten, reich zu werden, so arm, daß man ihn von seinem hinterlassenen Vermögen nicht begraben lassen konnte.

§. 41. Man sieht wohl, daß dieses keine Uebung der ersten Schuljahre ist (S. §. 38). Ueberhaupt muß ich hier bemerken, daß es meine Absicht nicht ist, daß man die vorhergehenden Uebungen zurücksetze, so wie man auf folgende kommt; daß man z. B. aufhöre an der Entwickelung der Begriffe zu arbeiten, wenn man Sprache lehrt. Ich muß freylich alles nach einander beschreiben, es kann nicht anders geschehen. Die Entwickelung des Verstandes geht durch alle Schuljahre; die Sprache hat ihren gleichzeitigen Gang; und die Uebung im Schreiben geht nebenher, und nicht nachher, wenn beyde erstere absolvirt sind. Ich muste in Gedanken diese verschiedene Lehren von einander trennen, es läßt sich nicht alles mit einem Worte sagen; ich bin aber keinesweges der Meynung, wie mich eine Note dessen zu beschuldigen scheint,

daß

daß der Verstand bey Erlernung einer Sprache unbeschäftigt bleibe. Ich habe so etwas weder in diesem Paragraph, noch irgend wo gesagt, oder zu verstehn gegeben. Ich bin hingegen der Meynung, daß richtige Erlernung einer Sprache, genaue Bestimmung der Worte, die beste praktische Logik und Philosophie abgiebt, die wir nur haben können.

§. 42. Ich glaube, wenn gute zweckmäßige Uebungen des Verstandes vorhergegangen sind, daß man gegen das zwölfte oder dreyzehnte Jahr, in Sekunda, die Uebungen §. 40. vornehmen könnte. Will man sie aber später hinaussetzen bis in Prima, so wäre es vielleicht noch besser. Meine Meynung überhaupt ist, daß man nie einen Unterricht, den man ohne Nachtheil auf spätere Zeiten verschieben kann, beschleunigen müsse; und ich gründe mich darauf, daß der immer reifer werdende Verstand die Sache alsdann besser, und mit wenigerm Zeitverlust fassen wird. Lehrer und Schüler haben bey weniger Mühe mehr Muth. Zu früh vorgenommen ist die Arbeit schwer, macht muthlos, und, was das schlimmste dabey ist, dieser unfruchtbare frühe Unterricht macht, daß man die Sache nimmermehr lernt; man glaubt sie zu wissen, weil man der Lection darüber beygewohnt hat; und man nimmt im funfzehnten Jahre das nie wieder vor, was man im zwölften oder dreyzehnten gelernt zu haben glaubt. Die mühsame unverstandene Lection ist eckelhaft geworden, und

wird vielleicht nimmermehr überwunden werden. Mancher Mann würde gewiß Geschmack an Wissenschaft und nützlicher Lesung finden, wenn er nicht zur Unzeit, d. h. zu früh, als er davon noch wenig oder gar nichts verstand, mit Wissenschaften und nützlichen Büchern wäre geplagt worden.

§. 43. Man glaube ja nicht, daß es mit einem oder einigen Versuchen solcher Uebung, (§. 4.) oder wohl gar mit der Erlernung der Theorie von derselben abgethan sey. Alles was in Uebung übergehn soll, muß zur Fertigkeit, zum Gefühle werden; so daß man ohne Bewußtseyn aller Stücke des Details, leicht und geschwind das Ganze übersehn, und seine Wahl treffen könne. Wer alle Buchstaben kennt, kann noch nicht lesen, obgleich das mechanische Lesen weiter nichts ist, als Buchstaben aussprechen. Nur der kann lesen, der, ohne an die einzelnen Buchstaben zu denken, ganze Worte, ganze Zeilen mit einem Blick übersieht; hierzu gehört aber lange anhaltende Uebung. Kein Schreibender holt alle seine grammatikalischen und rhetorischen Regeln zusammen, wenn er etwas ausarbeiten will; noch weniger wird das Kind, der Jüngling, seine Regeln vor Augen haben, und sich darnach zu richten wissen.

Dieser Absatz mag denen zum Trost dienen, die des Ganges der Seele vielleicht unkundig, ängstlich werden, und mit ihren Schülern unzufrieden

zufrieden sind, sobald einige Lehren und Versuche das vorgesteckte Ziel nicht erreichen. Nein, das thun sie nimmermehr, und können es nicht thun. Ja noch mehr. Das Ziel wird in der Schule nie erreicht; da ist der Verstand noch unreif. Ich sehe den Schulunterricht als die Zeit des Feldbaues und der Saat. Da reifen die Früchte noch nicht; das männliche Alter erst ist die Zeit der Früchte, da werden sie reif, da erst, und nicht eher, kann man erndten, wenn die Früchte sonst gut und wirklich reif und brauchbar seyn sollen. Die so sehr früh reifen Früchte pflegen wurmstichig zu seyn.

Dieser 43 §. scheint einigermassen dem vorhergehenden 42ten zu widersprechen. Dieser sagt, daß man nur spät lehren solle, und jener, daß viele Uebung dazu gehört um etwas zur Fertigkeit zu bringen. Der Widerspruch ist blosser Schein. Es gehört viel Uebung dazu, Fertigkeit im Schreiben zu erhalten. Daraus folgt noch nicht, daß man früh damit anfangen müsse. Gesetzt, man nähme die Schreibeübungen erst im funfzehnten oder sechzehnten Jahre vor. Vor dem zwanzigsten wird doch der Jüngling nichts zu schreiben haben, ausser seinen Uebungen. Also hätte er immer fünf Jahre wenigstens, die Fertigkeit zu erlangen, und diese sollten, deucht mich, wohl zureichen. Ein anders ist es freylich, wenn der sechzehnjährige Knabe die Universität beziehen soll. Da fällt freylich meine Methode weg.

Es ist mit dem früh und spät so eine Sache, worüber sich gut disputiren läßt, weil ein jeder bey den Worten denken kann was er will. Ich nenne früh die Zeit die vor der jedesmal gehörigen Fähigkeit und Reife vorgeht. Bey dem einen ist das zwölfte Jahr nicht zu früh, und bey einem andern ist es im zwanzigsten noch nicht Zeit. Letzterer wird schwerlich in den Wissenschaften sein Glück machen, und ersterer — wird vielleicht nicht sehr tief hineindringen.

„Ich muß, sagt Resewitz, nicht von Kindern „verlangen, daß sie schreiben sollen, ohne Materialien dazu in dem Kopf zu haben; welches „ein sehr gangbarer Fehler ist. Ich muß das, „worüber sie schreiben sollen, vor ihre Fassung „und in einer Art des Details vor ihr Anschauen „bringen; ich muß sie für die Sache intereßiren; „ich muß es dahin bringen, daß das, was sie „schreiben sollen, ihnen ganz eigen sey, „daß es ein Vorrath in ihrer Seele sey, woraus „sie selbst wählen und schöpfen können. Sind „sie so vorbereitet, so lasse man sie in Gottes „Namen über die sich zu eigen gemachte Materie schreiben: sie werden aus der „Fülle ihres Geistes und Herzens „schreiben; sie werden so schreiben, als sie „denken; sie werden ihren Gedanken ihr „eignes Gepräge geben, sie werden früh „schreiben lernen; (ja, wenn sie früh im „Stande sind oder gesetzt werden können, das „hier geforderte zu leisten,)„ selbst nicht wissen,

„wie

„wie sie schreiben gelernt haben, und sich ohne „Aengstlichkeit gewöhnen, ihre Gedanken schrift„lich auszudrücken.„ (Ich bin ohne alle Aus„nahme ganz und vollkommen dieser Mey„nung).

§. 44. Die Sprachlehre zerfällt in Wortkenntniß, Wortfügung und Rechtschreibung.

§. 45. Die Worterklärung ist der wichtigste Theil der Sprachlehre; eine richtige Wortkenntniß ist die beste praktische Philosophie. Sie kann früh angefangen werden, wenn man gehörige Wahl trift und Stuffen beobachtet. Die konkreten Nennworte, deren Gegenstände vor den Augen liegen, bedürfen keiner Erklärung, solche würde den Begriff nur verdunkeln. Gerade so, als wenn ich meinen Gast im Spiegel, oder im Gemälde, ansehen und kennen lernen wollte, da ich ihn in Person vor mir habe. Bestimmt, deutlicher gemacht, können und müssen sie werden, und dazu dienen die Unterredungen, die Betrachtung, wovon ich im ersten Theile gesprochen habe. Die Kinder mögen Beschreibungen von solchen Gegenständen machen, und Erklärungen davon geben, z. B. Berichtigung der Begriffe zur Uebung, damit sie die Kennzeichen der Dinge absondern lernen.

Ganz ein anderes ist es mit den Namen der Dinge, die ich nicht vor die Sinne bringen

kann.

kann. Man applicire hierher, was §. 14, 22-34. davon gesagt worden ist.

§. 46. Kinder machen sich von zusammengesetzten Dingen, z. B. von einer Strasse, einer Stadt, keinen rechten Begriff. Sie nennen z. B. Strasse, blos den Raum zwischen den beyden Reihen Häuser; dies und andere Beobachtungen müssen den Lehrer auf seine und der Kinder Worte recht aufmerksam machen (S. §. 5.).

§. 47. Noch eine wichtige Bemerkung, die ich noch nicht gelesen habe, ist folgende. Kinder können unsre unbestimmten Begriffe nicht fassen, sie wollen immer etwas Bestimmtes, ein Bild, ein Maaß haben. Ein kleines Mädchen im achten Jahre hörte von einer Prinzeßin sprechen; nun fragte sie gleich wie eine Prinzeßin gekleidet wäre: (sie hat von den Prinzeßinnen als von hohen, reichen Damen, schon mehrmals reden gehört). Sie wollte wissen, ob diese, wovon die Rede war, wohl so reich, als eine gewisse Edeldame von ihrer Bekanntschaft sey. Ein Knabe, der von der Vergleichung der Armen und Reichen in Ansehung der Speisen etwas aufgesetzt hatte, nannte als Speisen der ersteren Salz, Brod und Kartoffeln; nicht schlechte oder mittelmäßige Speisen überhaupt. Dies ist auch wieder in dem Ganzen der Natur. Die unbestimmten Begriffe, von Reichthum, von der Pracht der Grossen, von der Armuth,

und

und den Nahrungsmitteln der Armen, die so viele Verschiedenheit, so mannigfaltige Verhältnisse in sich fassen, erfordern viele Vergleichung, eine Menge von Begriffen, und sind daher weit über die Sphäre der Kinder erhoben. Lehrer, gebet genau hierauf Acht, sonst werdet ihr oft, mit aller eurer Geschicklichkeit, in den Wind reden!

§. 48. Die Wortfügung müßte wohl nicht, in ihrem ganzen Umfange, grammatikalisch gelehrt werden, (ich empfehle dem Leser die nochmalige Lesung und Betrachtung des §. 7). Die Kunst würde ich für solche Fälle ersparen, die der Gebrauch nicht hinlänglich berichtiget. Die Beugungen der Zeit- und Nennwörter brauchen nur in wenigen verwickelten Fällen die Regel der Grammatik. Allein die Verbindung der Zeitwörter und der Partikeln in den Nennwörtern und Pronomen bedarf einiger grammatikalischer Kenntniß, die aber sehr praktisch gemacht und sehr erleichtert werden kann.

„Eine Note des Herrn Abts Resewitz.

„Ich dächte doch, man käme dem Kinde „zur Erleichterung seines Gedächtnisses mit bestimmten Regeln und richtigen Tabellen über „die regelmäßige Veränderung der Beugung zu „Hülfe.„ (O ja, wenn man nicht zu früh damit kömmt, d. h. wenn es das Kind noch nicht verstehn und nützen kann, und wenn man aus

dem

dem Sprachgebrauche, den das Kind schon erlernt hat, es selbst seine Declinationen und Conjugationen, und seine Tabellen unter der Anführung des Lehrers machen läst. Man sieht hoffentlich, daß ich von der Muttersprache nur, oder höchstens von lebendigen Sprachen, nicht aber von der lateinischen und andern gelehrten Sprachen, rede.

„Soll er alles durch den Gebrauch erlernen?„ (Alles was möglich; manches aber bedarf der Regeln, als z. B. der Conjunctivus, der Unterschied des Dativs und Accusativs u. d. gl. S. fernerhin.) „und soll er, wenn er zum „sichern Gebrauch kommen will, sich selbst müh„sam und ängstlich die Regeln erfinden?„ (Nein, man soll sie ihm in diesem Falle geben, so früh als er sie begreifen und anwenden kann. Und den ganzen grammatikalischen Vorrath mag er in reifern Jünglings- oder männlichen Jahren erlernen.) „Es gehört mehr dazu, als „grammatikalische Regeln und Ausnahmen „auswendig lernen zu lassen.

§. 49. Die gehörige Verbindung der Partikeln und Zeitwörter mit den Nennwörtern, macht in der deutschen Sprache eine Hauptschwierigkeit. Ja, wenn die Kinder die Worte Dativ und Accusativ verständen, denn wäre man bald fertig: man dürfte nur decliniren lehren, und sagen; diese und jene Partikel und Zeitwörter erfordern den Dativ; diese hingegen

den Accusativ; und diese, unter diesen oder jenen Umständen, diesen oder jenen Casum. Aber mit Kindern scheint mir das der rechte Weg nicht zu seyn; ich will einen andern vorschlagen.

„Kinder, sage ich, die Worte mich und „mir, haben verschiedenen Gebrauch; man „sagt: geben sie mir die Feder; man spricht „aber: Vater, geben sie mich in die Schule. „Nun merket auch den Unterschied wohl. In „dem zweyten Falle werde ich selbst gegeben, „nemlich in die Schule; da heist es mich; in „dem ersten aber bekomme ich etwas, und da „heist es mir. Es giebt aber viele Fälle wo „man mich, und viele andere, wo man mir sa„gen muß; es giebt auch noch viele andere „Worte, die eben so, wie mich und mir, verän„dert werden; ich will euch ein Paar nennen; „dich und dir, ihn und ihm, sie und ihr. „So sagt man: der Vater giebt dich in die „Schule, und giebt ihm einen Apfel mit; er „giebt sie in die Schule und giebt ihr einen „Apfel mit.

„Dieses alles muß man genau zu unterschei„den wissen, wenn man richtig schreiben will. „Ich will also diese Tafel an die Wand hängen, „und die Worte daran schreiben, die solche Ver„änderung leiden und verursachen, so wie wir „solche in unsern Uebungen antreffen werden.

Erster

Erster Fall oder Accusativ.			Zweyter Fall oder Dativ.		
1.	2.	3.	1.	2.	3.
mich	sehen	ohne	mir	geben	vor
dich	geben	für	dir	folgen	bey
ihn	lehren	wider	ihm	dienen	zu
sie	lieben	um	ihr	sagen	vor

Unter No. 1. kommt, wie man sieht, der Fall, (der Casus pronominis; unter No. 2. die Zeitwörter, die den Fall regieren, und unter 3. die Partikeln.

Die ganze Tabelle ist das Werk eines Jahres und darüber; es kommen die verschiedenen Stücke erst nach und nach, bey Gelegenheit der Schreibeübungen der Kinder.

Erst nachdem die Anfangsgründe dieser Tabelle recht begriffen worden wären, und vornemlich die Casus, würde ich die Partikeln aufzeichnen, die den Accusativ und Dativ unter verschiedenen Umständen und Beziehungen regieren. Man muß hierin, wie in allen Stücken des Unterrichts, auf Gelegenheit und Fähigkeit der Kinder sehen, und ja nichts übereilen.

Das Uebrige von den Declinationen ist nicht sehr nöthig, weil die Fälle deutlichere Merkmale haben, und der Gebrauch zureicht. Es sagt

kein

kein Kind, keine Dienstmagd, ich habe der Mann gesehen; der Mann hat mich gesagt; es sagt ein jeder Gelehrter und Ungelehrter: Ich habe den Mann gesehen; Der Mann hat mir gesagt.

§. 51. Ich habe gesagt, daß das Conjugiren eben nicht nöthig zu lernen ist (§. 48.), und ich bin der Meynung noch, mit einer kleinen Einschränkung. Nemlich es giebt Conjugationen, die leicht mit andern Zeiten in der Rede verwechselt werden: z. B. ich sahe, mit ich sehe; sie setzen, mit setze, u. s. w.; hier muß man wohl Grammatik zu Hülfe nehmen. Ich fange es so an:

Wenn die Kinder schon gewisse Stärke im Sprachgebrauche haben, die sich aus folgendem bestimmen lassen wird, so lasse ich sie ihre Conjugationen selbst machen. (Man wird sehen, daß ich von lebenden Sprachen rede. Ueber todte Sprachen kann ich nicht urtheilen, weil ich keine Erfahrung darinnen habe).

Ich nehme ein Zeitwort, z. B. Essen. Nun sage ich zu dem Schüler: wie sprichst du, wann du sagen willst, daß du dieses thust? Schüler. „Ich esse.„ Und wenn du zu deinem Bruder sagst, daß er es thut? Schüler: „Du issest ꝛc. Das Uebrige ist leicht; und so wäre die gegenwärtige Zeit gefunden.

Wenn

Wenn man nun will, so kann man die Personen nach erste, zweyte, dritte; die Zahl, nach einzelner und vielfältiger unterscheiden. Und dieses ist in der französischen Sprache, der Rechtschreibung wegen, nöthig; in der deutschen nicht so.

Ich bleibe eine Weile bey der ersten Lehre stehen, bis sie wohlgefast, und durch Repetition mechanisch geworden ist. Sie ist vielleicht nicht nöthig, wie ich es schon gesagt habe, weil der Gebrauch zureicht; aber, wenn man sie lehren will, so muß sie, nach völligem Begreifen, durch Repetition mechanisch werden, sonst verfällt der Schüler in Verwirrung. Entweder also blos nach dem Gebrauch, oder ganz auswendig, doch mit vorläufiger, deutlicher Erklärung.

Nun folgt die vergangene Zeit. Es sind deren zwey, die bestimmte: ich aß, und die unbestimmte, ich habe gegessen. Man nimmt eine nach der andern, läst sie die Kinder wieder so finden, wie die gegenwärtige Zeit, und übt sie nach genauer Erklärung.

Im Französischen ist die unbestimmte Zeit: je mangeois, viel zu schwer, und ich verspare sie auf die spätere Folge.

Nach gehöriger Frist und Uebung nehme ich die zukünftige Zeit: ich werde essen; lasse sie

finden, mechanisch werden; wie oben. Ich nehme die zukünftige Zeit, und nicht das Plusquamperfectum, obgleich letzteres in der Grammatik auf das Perfectum folgt; weil das Futurum leichter als letzteres begreiflich ist; und ich beobachte in allem gern die Stuffe der Faßlichkeit.

So nehme ich alle Zeiten nach einander, und immer dann nur erst eine neue, wann die letzte durch Repetition ganz geläufig geworden ist. Die erstern Zeiten werden nicht zurückgelassen, sondern immer mit repetirt.

Der Gebrauch einer jeden Zeit muß erklärt, und von dem Schüler bey der Repetition jedesmal widerholt werden. Weil die Conjugationen sehr zusammengesetzt sind, muß man bey ihrer Erlernung sehr behutsam, und Schritt vor Schritt verfahren.

Nun kommt der Conjunctivus. Dieser macht mehr Schwierigkeit wegen der Verbindung und des Gebrauchs seiner Zeiten.

Zweifel, Wunsch, Bedingung, verlangen den Conjunctiv. Allein, ich kann mich unmöglich hier in das Detail einlassen; der denkende Lehrer wird aus dem Anfange des Leitfadens, den ich hier gegeben habe, und aus eigner Erfahrung und Beobachtung sich schon zu helfen wissen. Der Nichtdenkende wird auch mit dem

grösten

grösten Detail der Methode nichts ausrichten.

Die Sprache lernt man durch Uebung im Sprechen und durch Lesen. Das Lesen ist zweyerley, in der Schule oder zu Hause.

Der Leser in der Schule muß sich einer reinen, richtigen und edlen Sprache befleißigen, damit seine Schüler eine solche Sprache reden lernen. Zu wünschen wäre es, daß die Eltern, und alle diejenigen, die mit der Jugend umgehn, eben so redeten. Allein, das Unglück will einmal, daß selbst Gelehrte von Profeßion sich die auffallendsten Fehler, in der gemeinen Unterredung, und zuweilen gar in der öffentlichen Rede erlauben. Wenigstens ist es die Pflicht der Lehrer in Schulen, daß sie dagegen bey ihren Schülern aus allen Kräften arbeiten.

Zu bedauren ist es, daß die Lesung in fremden Sprachen die deutsche Lesung fast ganz aus den Schulen verdrängt. Daher denn freylich eine grosse Unwissenheit in der Sprache, und eine ziemliche Ungeschicklichkeit im Lesen. Eine Schande ist es, daß man Primaner hört im singenden Tone, und ohne Verstand lesen hören muß. Von dem Nutzen des deutschen Lesens in Schulen ist es wohl nicht nöthig viel zu sprechen.

§. 52. Rechtschreibung lehrt die Abstammung der Worte; die Unterscheidung der Hauptwörter, und die Einsicht in den Zusammenhang.

§. 53. Die vorzüglichsten Uebungen in der Rechtschreibung sind; 1) nach Lesung eines Stückes das vorzüglich dahin gehörige auswendig buchstabiren, oder schreiben zu lassen.

2) Dictiren, und anfänglich dabey vorbuchstabiren zu lassen. Wenn die Kinder mehr Stärke erlangt haben, wird nicht mehr vorbuchstabirt, einzelne, seltene oder schwere Worte ausgenommen. Um ihnen aber die Arbeit zu erleichtern, kann man a) sie das zu dictirende Stück ein oder ein paarmal durchlesen lassen; b) sie bey gewissen Fällen durch Warnungen oder Fragen zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken reizen. Z.B. es wird das, daß, dictirt; so frägt man die Kinder, ob es mit dieses vertauscht werden kann, ob es auf etwas zeigt, oder ob es nur eine Verbindung ist? Bey zusammengesetzten Worten frägt man, wie viel Worte dies macht? Man frägt nach der Abstammung des Worts ꝛc. Anfänglich, und bis die Kinder von selbst dieses alles beobachten, und nur noch selten fehlen, muß man solche Hülfsmittel anwenden, denn im Unterrichte sowhol, als im Moralischen, ist es immer besser, Fehler zu vermeiden, als wegzuwischen. Man muß sich so wenig als möglich zu corrigiren übrig

lassen.

lassen. Wenn die Kinder eine gewisse Fertigkeit erhalten haben, muß man ihnen nicht mehr helfen; sie müssen allein ihre Arbeit verrichten lernen.

Die Correctur nimmt bey einer zahlreichen Jugend viel Zeit weg; hier ist ein Mittel zur Ersparung derselben. Nachdem die Kinder geschrieben haben, wird vorbuchstabirt, und darnach muß jeder seine Fehler bemerken und berichtigen. Wenn der Lehrer an der Aufmerksamkeit seiner Schüler zu zweifeln Ursach hat, oder, wenn er die Fehler genau wissen will, und er ist der Aufrichtigkeit seiner Schüler nicht versichert, so läßt er die Schriften verwechseln, und ein jeder bekommt die Schrift eines andern zur Correctur.

„Ich würde, sagt Resewitz in einer Note, „Schreiben und Buchstabiren beständig mit einander verbinden. Rechtschreibung, besonders „in den lebenden Sprachen, die nicht schreiben „wie sie sprechen, ist schwerer unter Regeln zu „bringen.„ (Im Französischen zumal; und ich glaube, daß die Rechtschreibung in dieser Sprache unter allen gewiß die eigensinnigste, ohne Conjugationen, und ohne einige grammatikalische Regeln ganz unmöglich ist. Wie kann der Schüler folgende Fälle unterscheiden, manger, mangé, ils sont mangés, vous mangez; je mangeois, je mangai &c.? „Viel Uebung und viel Arbeitsamkeit auf die richtige

„Recht-

„Rechtschreibung der Bibel.„ (die doch die Hauptwörter selten mit grossen Anfangsbuchstaben schreibt;) „oder einem andern Buche, das „die Jugend viel in Händen hat, muß endlich „Gewöhnung und Fertigkeit geben. Uebrigens „kann man Uebung in der Rechtschreibung der „Worte nicht früh genug anfangen.„ (Der Lehrer muß nur nicht glauben, daß die ersten Uebungen im Dictiren ganzer Lectionen bestehe. (S. 53. 1.).

§. 54. Das Schwereste ist ohnstreitig das Setzen der Unterscheidungszeichen. Man muß früh, (d. h. sobald sie dessen empfindlich ist,) der Jugend die Nothwendigkeit derselben fühlen lassen. Ich sage fühlen lassen, nicht blos lehren. Dies kann auch ziemlich früh, nemlich, sobald die Kinder etwas vernemlich lesen, geschehen; folgende Methode scheint mir dazu die beste.

§. 55. Der Lehrer lieset ein Stück, das den Kindern unbekannt ist, nicht aber über ihre Fassungskraft geht, ohne Beobachtung der Unterscheidungszeichen vor. Schwerlich werden es die Kinder verstehn. Nun lieset er es richtig, und die Kinder verstehn alles. Jetzt wird die Ursach dieser Verschiedenheit untersucht und gefunden, daß sie in der Beobachtung oder Vernachläßigung der Unterscheidungszeichen liegt.

Diese

Diese Uebung wird mehrmals vorgenommen. (§. 43.).

§. 56. Der Unterscheidungszeichen sind mehrere, und es kann eines nicht statt des andern gebraucht werden. Die Bestimmung eines jeden hångt von dem genauern oder mindern Zusammenhange der Theile der Periode ab. Man muß also die Kinder auf die verschiedenen Grade des Zusammenhangs merken lassen; welches bey dem Lesen, und noch besser, bey dem Dictiren geschehen kann. Man dictirt nemlich einen Paragraphen ohne Unterscheidungszeichen, und låst solche nachher von den Kindern selbst setzen.

Die Note, die der Herr Abt zu diesem Paragraph gemacht hat, zeigt, daß ich mich nåher erklåren muß. Diese Methode, sagt er, ist zwar recht gut, aber für Kinder ist es ein schweres Geschåft, die Unterscheidungszeichen richtig zu setzen. Ja freylich. Es ist auch kein Geschåft der ersten Schuljahre, und die Kinder sollen anfånglich solches nicht allein, und ohne Hülfe des Lehrers thun. Das Komma, und die verschiedenen Puncte sind auch leichter, als das Semikolon und Kolon zu setzen. Man muß thun was man kann, und nicht von dem Kinde etwas über ihre Kråfte verlangen.

§. 57.

§. 57. Nun kommt der wichtigste und schwerste Theil dieser Lehre, die Anwendung auf schriftliche Aufsätze (S. §. 16. 17. 18. 19).

§. 58. Ich halte es für ganz unmöglich, eine allgemeine Methode im ganzen Detail anzugeben. (S. §. 35.).

§. 59. Mit Rücksicht auf §. 16-19. schlage ich folgende Methode vor.

§. 60. Kinder müsten nicht etwas aufzusetzen angehalten werden, bis sie ziemlich geläufig schreiben könnten; (S. §. 17.) und ihnen die Rechtschreibung etwas leichter wäre. (S. §. 53.). Wenn man das nicht abwartet, so haben die Kinder zu viel zu thun und zu bedenken, sie werden über die Schwierigkeiten des Schreibens, der Rechtschreibung, der Gedanken, der Sprache, ermüden, verdrossen werden; ihre Aufsätze werden in allen Stücken allzu mangelhaft ausfallen. Und der Lehrer selbst möchte manchen unangenehmen Augenblick darüber haben. Man kann es nicht oft genug sagen: man muß nichts übereilen.

§. 61. Sollte dieser Gang, der richtigste, der beste, der allein gerade zum Zweck führt, zu langwierig vorkommen — denn es soll ja alles früh, geschwind, geschehen; und eben deswegen

gen erhält man so wenig — so ist hier eine andere Methode.

§. 62. a) Der Lehrer gebe dem Kinde vorerst etwas auf, das wenigen Zusammenhang hat. (S. §. 17. zu Ende). Es schreibe auf, was es in der Stube, Küche, in dem Stall ꝛc. siehet.

b) Nachher setze es zu jedem Dinge eine leicht zu sehende und ausdrückende Bestimmung hinzu, als Farbe, Materie, Nutzen, Ursprung. Da es die Dinge vor Augen hat, wird es nicht leicht in die Fehler §. 17. gerathen.

§. 63. c) Nach und nach kann man die Kleinen anhalten, ihre leicht zu bestimmende Anliegen ihren Eltern und Lehrern schriftlich vorzutragen. So haben sie simple, bestimmte Gedanken, die sie gewiß ohne grosse Schwierigkeit ausdrücken werden, weil es ihre eigne sind, d. h. weil sie solche deutlich und richtig fassen. Nur müssen diese Aufsätze frey, ohne Umstände, ohne vorgeschriebene Form seyn, und nichts anders enthalten, als gerade das, was die Kinder mündlich sagen würden.

§. 64. d) Man erzählt den Kindern eine kleine, ganz simple, ihnen angenehme Geschichte, oder sie lesen solche; diese setzen sie auf, so gut wie sie können, und ohne daß man von ihnen zu viel verlangt. Sie können

auch

auch eine kleine, einfache Begebenheit, deren Zeugen sie gewesen sind, und auf welche man sie aufmerksam gemacht hat, niederschreiben.

Mit dem grösten Rechte setzt Resewitz folgendes hinzu:

„Hier muß man den Kindern dadurch zu „Hülfe kommen, daß man sie das, was sie „schreiben sollen, erst erzählen läst, und durch „Fragen oder Anmerkungen, oder durch den „Schein, als habe man sie nicht genug verstan„den, noch alle die Ideen von ihnen heraus„lockt, die zur Sache gehören; damit sie die „Materie, wovon sie schreiben sollen, recht helle „und deutlich vor Augen haben. Dann lasse „man sie schreiben. Die Correctur wird dann „vornemlich in der Erinnerung an das, „was sie gedacht, und an die Ordnung, „worin sie es gedacht haben, bestehen.

§. 65. e) Nach einiger erworbener Fertigkeit, können, wenn man es durchaus haben will, und es nöthig achtet, die Aufsätze eine bestimmte Form annehmen; es werden Briefe ꝛc. (§. 18.). Allein, ich halte es noch für überflüssig, und — es sind immer neue Fesseln, die man dem schon beschwerlich gehenden Kinde — ohne Noth, anlegt. Man erleichtere doch erst den Gang.

§. 66. Alle diese Methoden (§. 62. 63. 64. 65.) können einander in der Ordnung, wie sie hier beschrieben sind, folgen, und als Stuffen dienen, oder mit einander abwechseln. Die Abwechselung macht die Uebungen mannigfaltiger und angenehmer.

§. 67. Anfänglich sollte gar nichts, oder doch sehr wenig corrigirt werden. Das erste würde ich aus dem Grunde vorziehn, weil die Kinder anfänglich viel Mühe haben, ängstlich sind, und durch Correctur nur noch ängstlicher gemacht werden. Sie müssen schon einige Fertigkeit erlangt haben, ehe sie die Correctur vertragen und nutzen können (§. 19. No. 3.). Man darf nicht besorgen, daß sie durch meine Methode in der Sprache und Rechtschreibung versäumt werden. Meine Meynung ist, daß die Sprache und Rechtschreibungslehre immer ihren Gang fortgehe, und so müssen die Aufsätze nach und nach immer besser werden, und die Aengstlichkeit der Correctur fällt weg.

Und was soll die von dem Lehrer besorgte Correctur nützen? Der Schüler sieht ja seine Arbeit doch nicht wieder durch, oder lieset sie nur flüchtig. Wenn ja corrigirt werden soll und muß, so glaube ich, müste sie auf folgende Art geschehen.

Der

Der Lehrer lieset die Uebungen in Gegenwart der Kinder, und bemerkt die Fehler, die die Kinder zu verbessern im Stande sind, sie mögen nun Orthographie oder Sprache betreffen. Gesetzt es heist: Es sind schöne Heiser in die Strasse. Schwerlich werden Kinder unter zehn Jahren den Fehler: in die Strasse: statt, in der Strasse, verstehn und verbessern können; und den würde ich also übergehn. Heiser aber können sie ändern. „Kinder! woher kommt „Häuser? Schüler, von Haus. L. Wie muß „also Häuser geschrieben werden? Sch. H. ä. u. „L. Recht; hier steht aber H. e. i. ꝛc. „Eben „so: „ meine Brüder und meine Schwester „kann heute nicht spatzieren gehn.„ Auf diese Art corrigirt der Lehrer nicht; die Schüler thun es, und da kann die Correctur möglich werden.

Man muß freylich nicht immer auf das, was die Kinder wissen, sich einschränken; es muß immer fortgeschritten werden. Allein, dabey muß man sehr gemach zu Werke gehen. Man nehme also eine Art von Fehlern, erkläre sie, und bleibe so lange dabey, bis sie die Kinder recht verstanden hätten. Nach diesem würde eine andere vorgenommen u. s. w. mit Beobachtung der Grade der Faßlichkeit oder Schwierigkeit.

Der Herr Abt ist meiner Meynung nicht. Vielleicht habe ich Unrecht. „Man muß hier, wie in allen Dingen, der unrichtigen Gewöh-

nung

nung entgegen gehen. Ein Fehler ist leichter zu verbessern als eine Gewohnheit; und unverbesserte Fehler werden Gewohnheiten, (ja, wenn man immer, oder doch öfters in ähnlichen Fällen, denselben Fehler begeht. Dies scheint mir aber in der Rechtschreibung und in der Sprache nicht statt zu finden; weil die Kinder nicht aus einem bestimmten Triebe, wie im Moralischen, sondern aus Unwissenheit, aus Unachtsamkeit fehlen, und also auf verschiedene Arten irren, und zuweilen recht treffen. Ein Kind schreibt nicht immer ein Wort auf eine und dieselbe fehlerhafte Art; es fehlt bald so, bald anders, und schreibt zuweilen auch recht; wie es trift. Also, daß meines Erachtens keine Gewöhnung statt finden kann. Und — wenn man aus Furcht vor der Gewöhnung corrigiren muß, so müssen alle Fehler corrigirt werden, weil aus allen Fehlern Gewöhnung entstehen kann. Und dies will doch der Herr Abt nicht. Ich schreibe dieses nicht aus Lust zum Polemisiren, oder aus Rechthaberey. Nein, ich halte es aber für Pflicht die Wahrheit zu suchen, und ich kann mich rühmen, daß es mir gleich angenehm seyn soll, ob ich oder ein anderer Recht behält, wenn wir nur der Wahrheit näher kommen.

„Der Verfasser,` fährt Resewitz fort, hat „gewiß das unrichtige Verhalten mancher Lehrer „vor Augen, welche den Aufsatz ihres Lehrlings „nicht nach seiner, sondern nach ihrer eigenen

„Fas-

„Fassung beurtheilen, und seine Arbeit so voll„kommen haben wollen, als sie solche sich „selbst denken. Das verwirrt den jungen „Schreiber, er kann die Correcturen nicht alle „übersehn, vielweniger zum künftigen Gebrauch „bemerken; er wird verdrüßlich und unlustig; „er versteht nicht einmal die Gründe zu den ge„machten Verbesserungen, weil sie oft noch über „seinem Gesichtskreis liegen.

„Nothwendig muß sich der Lehrer in die „Fassung seines Lehrlings setzen, und nur das „verbessern, was er bey sattsamer Aufmerksam„keit selbst hätte besser machen können. Er muß „nicht Ansprüche an ihm machen, die über seine „Fähigkeit, oder über den Umfang seiner Kennt„nisse gehen. Besonders im Gedankenstyl und „Ausdruck nur auf diejenigen Materialien und „ihre Beschaffenheit sehen, die der Lehrling dazu „gehabt hat, und hat haben können. Die Ver„besserung muß, wie ich schon gesagt habe, nur „in der Vergleichung und Berichtigung des Auf„satzes, mit der zuvor erkannten und erzählten „Materie bestehen. Alles andere Fehlerhafte, „so fern es nicht Rechtschreibung und Sprach„lehre betrift, übergeht der Lehrer mit Still„schweigen. Je mehr sich der Verstand und „das Gefühl bildet und berichtiget, je reicher „und bestimmter der Vorrath der Kenntnisse „wird; desto mehr verlieren sich alle solche Feh„ler, die sich in Unwissenheit, Unbestimmtheit

oder

„oder unentwickelter Fähigkeit gegründet haben, „von sich selbst, oder werden alsdann durch „angemessene Erinnerungen sattsam gefaßt und „leicht gehoben.„ (Ein ähnliches glaube ich auch von der Rechtschreibung und Sprache sagen zu können; und sehe den Grund des Unterschiedes nicht ein, da ich doch voraussetze, daß die Sprachlehre in der Rechtschreibung neben den Uebungen im Schreiben beständig fortgehe). „ Auch hier gilt eine genaue Stuffenordnung, die der natürlichen Entwickelung der „Seele und dem jedesmaligen Grade der Fassung gemäß ist.„

§. 68. Ich würde die Correctur bey den Sachen und nicht bey der Sprache anfangen. Gedanken und Sachen müssen allemal die Hauptsache seyn. Nur muß man solche Sachen wählen, die der Kinder Fassungskraft nicht übersteigen, und die Kinder jedesmal, wie vorher gesagt worden, gehörig zu ihren Aufsätzen durch deutliche Erklärung der Materie vorbereiten. Wenn das ist, wird die Correctur der Sachen leichter als die Correctur der Sprache seyn, weil die Kinder ihre Schrift mit ihren eigenen Gedanken vergleichen können (S. Resewitzens Note §. 67.). Sprache ist ausser einigen Kleinigkeiten schwer. Correctur der Sprache besteht aus allerley, nicht zusammenhängenden kleinen Anmerkungen, die leicht Verwirrung machen können, und Kinder sind so schon, vermöge ihrer Schwachheit, an Kleinigkeiten geheftet.

Rese-

Resewitz ist wieder hier anderer Meynung, der Leser soll desselben schätzbare Gedanken nicht verlieren.

„Hier dünkt mich, sagt Resewitz, muß es „gerade umgekehrt seyn. Die Gedanken sind „zwar die Hauptsache, aber auch in Absicht ih- „rer Richtigkeit, Convenienz, ihres Zusammen- „hanges, Gepränges u. s. w. von der Jugend „am schwersten zu beurtheilen. (ich verlange so „viel nicht, sondern nur was der Lehrling lei- „sten kann; nur, (S. §. 68.) daß die Schrift „das ausdrücke, was der Schüler gedacht „hat). Darauf muß ich mich bey der Jugend „nicht weiter einlassen, als es ihr nach angeführ- „ter Vorbereitung und veranlaßten Ausbildung „einzusehen möglich ist; das Uebrige wird rei- „fern Einsichten überlassen. Die Sprache hin- „gegen muß ich verbessern, und die Verbesse- „rungen aus grammatikalischen Regeln, aus der „Analogie und dem Gebrauch rechtfertigen; „(kann das Kind bey den ersten Uebungen das „fassen)? und wenn ich das nicht könnte, so „müßte dem Lehrer mein Ansehen genug seyn.

§. 69. Nach und nach, und stuffenweise wird die Rechtschreibung und die Sprache vor- genommen (S. §. 44-52. S. auch §. 41. und 43.). Man geht nicht eher zur folgenden Re- gel über, als bis die vorhergehende ziemlich ge- übt wird.

§. 70. Je weiter man fortkömmt, desto grösser wird das Feld, und desto leichter die Wahl der Materie. Ist der Grund gut gelegt, so wird es an schicklichen Uebungen nicht fehlen.

Sobald wie die Kinder die Feder etwas geläufig brauchen können, ist es eine vortrefliche Uebung, und von mannigfaltigem Nutzen, ein Tagebuch über die wichtigsten Stücke der Lehre in der Schule zu halten. Wobey es anfänglich rathsam wäre, daß der Lehrer selbst die vornehmsten Stücke seines Unterrichts seinen Schülern mündlich, bey dem Schlusse der Lection, auszeichnete.

§. 71. Für die, die eine fremde Sprache lernen, kömmt zu allen andern Uebungen noch die Uebersetzung in die Muttersprache. Uebersetzung lehrt Genauigkeit, indem man bey dem Gedanken seiner Urschrift bleiben muß. Eben dadurch erhält man Reichthum und Richtigkeit in der Sprache. Diese Uebung verdient bey flüchtigen Köpfen, die man zur Arbeit, zum Anhalten und zur Genauigkeit anführen will, den Vorzug.

„Uebersetzen, sagt Resewitz, ist ein Haupt„geschäfte junger Leute, zur Uebung im Styl, „das vor eignen Aufsätzen vorhergehen muß. „(dieser letztern Meynung bin ich nicht). Aber „nothwendig muß die Urschrift unter An„leitung des Lehrers erst recht studirt, völlig

„verstanden, und, wie man sagt, in succum „et sanguinem verkehrt werden, wenn es mit „Nutzen geschehen soll. Bey dem übertragen „bemerken sie den Unterschied und die Eigenheit „beyder Sprachen, die richtige Bedeutung der „Worte, den Gang und Zusammenhang der „Gedanken, die Wendungen, die man nehmen „kann und muß; Periodik und Harmonie, kurz „alles, was nur den Styl angeht, kann in die„ser Uebung durch eignes Gefühl gelernt, und „durch des Lehrers hinzugekommene Correctur „und sorgfältige Vergleichung mit der Urschrift be„greiflich und anschaulich gemacht werden. Ich „weiß auch nicht, ob es eine bessere logische Ue„bung giebt, die zur Bildung des Verstandes „und zum ordentlichen Denken wirksamer wäre, „als gut vorgetragene Stellen fremder Verfasser „in die Muttersprache; nur müssen solche Stellen „der jedesmaligen Fassung gemäß gewählt „seyn.

§. 72. Es muß hier in der Uebersetzung auch eine Stuffenfolge beobachtet werden. Die Geschichte wird überhaupt vorgezogen. Ich kann nicht entscheiden. Livius und Tacitus scheinen mir schwerer als die mehresten Stücke aus den Büchern Ciceronis de officiis und Tusculanarum quaestionum. Cornelius Nepos ist, meines Erachtens, kein Buch für die erste Jugend. Und im Französischen können la Fontaine, Sevigné, Moliere, Fontenelle, Rollin, und noch viel weniger Telémaque, die zu klas-

sischen Büchern erhoben worden sind, für Anfänger nicht gebraucht werden.

§. 73. Ich nenne hier Poeten nicht solche, die in einem simpeln Tone in Versen schreiben; sondern die in erhabenem, in einem vom gemeinen Leben und der gewöhnlichen Sprache sehr entfernten Tone singen. Epopee, Oden, Idyllen ꝛc. sind, was ich hier Gedichte nenne. Also sind mir in diesem Betracht Terenz, Moliere, Horaz in seinen Briefen und Satyren, Phäder und Lafontaine u. a. m. keine Dichter ꝛc.

Nach dieser Erklärung schreite ich zur Frage: Soll man die jungen Leute Dichter übersetzen lassen?

Ganz ausschliessen kann man sie vielleicht nicht; ihren Nutzen haben sie auch. Wenn ich aber die Bedenklichkeiten und Schwierigkeiten dieser Uebung betrachte, so kann ich sie nur zu einem höchst seltenen Gebrauche empfehlen. Ist es vielleicht nicht dem angehenden Jünglinge unmöglich, dem Schwunge des Dichters zu folgen? Und kann er dieses nicht, wie wird er übersetzen? Worte durch Worte. Und da werden Worte die Hauptsache, was doch so sehr zu vermeiden ist. Weil das Gedicht schön heist; so sucht und sieht der Jüngling die Schönheit in den Worten, in dieser oder jener Phrase, in einer rednerischen Figur; und nun ist es auf lange Zeit um seinen Styl geschehen. Hat der Jüngling Einsicht und

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Gefühl — da ist die Schwierigkeit noch grösser. Soll er ein Künstler werden? Und warum? So mag er sich durch diese Uebung, doch mit Vorsicht, bilden — und verderben. Ja verderben; denn so viel er an Geschmack und Kunst gewinnen wird, so viel wird er auch fast an Festigkeit des Characters, an Männlichkeit, an Arbeitsamkeit und Geschmack für ernsthafte Geschäfte verlieren.

„Ich würde, sagt Resewitz, mit historischen „Stücken anfangen, zu dogmatischen, in wel„cher Schreibart der gröste Theil der Studiren„den vorzüglich gebildet werden soll, fortschrei„ten, und bey Gedichten den Schluß machen. „Ja, ich weiß überall nicht einmal, ob ich nicht „sehr karg seyn würde jungen Leuten Dichter zur „Uebersetzung zu geben. Sie in Prose über„setzen zu lassen, verwöhnt fast immer ihren „Geschmack, giebt ihnen einen gedunsenen und „holperichten Styl, und verstimmt sie zu ver„fehlten und einbilderischen Genien, deren „Menge so schon die Staaten drückt; und in „Verse kann nur der sie übersetzen, der selbst „einen dichterischen Geist hat. Ich wäre also „sehr geneigt, nur diesen, oder solchen, die vor„züglichen Trieb darzu hätten, das Uebersetzen „der Dichter zu überlassen, (Nicht gern! Sitten und Kraft sind besser; und wenn die Jünglinge wahres dichterisches Genie haben, so verdirbt meine Verweigerung nichts. Genie braucht nicht erzogen, gebildet zu werden; ist

doch

doch die Karschin Dichterin geworden.) „es al-
„len andern aber durch strenge Kritiken so schwer
„zu machen, daß sie diese entweder durch An-
„strengung überwinden, oder die Lust zum Ue-
„bersetzen der Dichter verlieren müßten.„

§. 74. Feine Ausarbeitungen haben den Nutzen der Uebersetzungen in Ansehung der Sprache nicht; sie haben aber ihre eigenen Vortheile. 1) Da sie den Jüngling an keine bestimmte Form fesseln, geben sie seinen Gedanken mehr Raum und Freyheit. 2) Werden Gedanken hier die Hauptsache; Worte und Sprache stehen nur im zweyten Range. Und dieses findet bey der Uebersetzung nicht statt. Es sind nur immer Worte, die man durch ohngefehr gleichbedeutende Worte auszudrücken sucht; Gedanken bleiben fast immer unter dem Vorhange des Ausdrucks verborgen. Das sieht man offenbar an der Jugend, die mehr als eine Sprache in der Schule treibt. Man verlange von ihr die Erklärung eines Worts, so giebt sie die Uebersetzung. Ein Beweis, daß ihr die Worte näher als die Gedanken sind. Deswegen würde ich die freye Ausarbeitung bey Jünglingen vorziehn, die ich schon an Kleinigkeiten kleben sähe, und die mehr auf schöne Worte und Phrases als auf Gedanken hielten. Diese letztere würde ich beständig bey der Correctur auf die Gedanken zurückweisen.

Resewitz. „1. Man lasse sie Stellen, die sie wohl verstehn, oder bereits übersetzt haben, in ähnlichen Aufgaben nachahmen.„ (Von diesen Nachahmungen kann ich nichts sagen, weil ich nicht eigenthümlich weiß worin sie bestehen, ob in dem Gang und Form der Ideen, oder in dem Styl, in den Worten ꝛc.) „Dies giebt „Festigkeit und Anordnungen der Gedanken; „und der Lehrer lernt auch daraus Geist und „Talent unterscheiden. 2. Man lasse sie nur „darüber eigne Aufsätze machen, wozu sie hin„längliche Materialien haben, sonst verwöhnen „sie sich, alles und allerley ängstlich zusammen„zuraffen. 3. Wenn sie sich selbst die Materie „wählen können und wollen, müssen sie erst ei„nen vollständigen Entwurf des Ganzen ma„chen, den der Lehrer in Absicht des Styls so„wohl als der Anordnung mit ihnen durchrai„sonniren kann; das lehrt sie die rechte Behand„lung ihrer Arbeit, und ordentlich und zweck„mäßig schreiben. Der Mangel dieser Uebung „giebt so viel lose Schwätzer auf der Kanzel, in „den Gerichtsstuben, und in der Schriftstelle„rey. 4. Man verstatte ihnen nicht Materien „zu wählen, die über ihre Fassung sind, oder „noch ausser ihrem Gesichtskreise liegen, denn „das verdirbt sie und verdrehet ihnen den Kopf. „Und 5. man lasse sie nicht allerley durchein„ander arbeiten vom Madrigal bis zur Epopee, „sondern halte sie bey dem fest, was ihren ge„prüften und erkannten Talenten gemäß ist; „sonst werden sie seicht und doch zuversichtlich,

„und

„und nie fähig eine Materie nach ihren Kräf„ten zu wählen, oder die gewählte recht durch„zudenken.„

§. 75. Hier ist meine theoretische Lehre „Ehe ihr schreibet, bedenket recht, was, und „(wenn es ein Brief ist) an wen ihr schreiben „wollt; alsdann schreibet, ohne euch an den „Ausdruck zu stossen; sehet nur auf die Gedan„ken, und schreibet so geschwind ihr könnt. „(§. 17.) Wenn ihr fertig seyd, sehet eure Ar„beit durch, ob ihr alles gesagt habt, was ihr „sagen wolltet, ob ihr eure Gedanken recht und „deutlich gesagt habt; corrigirt die Sprach- und „Schreibfehler, und bringet eure Schrift in „das Reine.„

Resewitz. „Das eigene Corrigiren geschie„het am besten, wenn die Arbeit eine zeitlang „gelegen und der Kopf davon wieder kalt gewor„den ist; dann führt Vernunft und Urtheils„kraft ihr Zepter gewisser.„

§. 76. Die Jugend zu solchen Uebungen anzuhalten, (denn lehren ist nicht genug, man muß die Lehre in Ausübung bringen lassen,) würde ich allemal die Materien zu den nächsten Ausarbeitungen früh wählen lassen, oder aufgeben, sie zum durchdenken empfehlen, auch,

nach

nach Erfordern der Umstände, die jungen Leute auf die Spur bringen. Ich würde zugleich auf den folgenden Tag eine Stunde in der Schule zur Ausarbeitung festsetzen. Auf diese Art hätten die Schüler Bedenkzeit; und der enge Raum einer einzigen Stunde würde sie in die Nothwendigkeit setzen, hintereinander und etwas geschwind zu schreiben, ohne auf alle Kleinigkeiten zu sehen. Diese Vermeidung der Kleinigkeiten halte ich für sehr wichtig; weil die Aengstlichkeit dabey den Geist einschränkt, den Blick des Ganzen verwirrt, und der Ausarbeitung der Materie schadet. Nun könnte die Schrift nach Hause genommen, durchgesehen, verbessert, in das Reine gebracht, und am bestimmten Tage zur Correctur in der Schule überreicht werden.

§. 77. Welche Materien sind hierzu am schicklichsten? Sie sind alle mit Beobachtung der Umstände und Fähigkeiten brauchbar, Erzählungen gehörter, gesehener, gelesener Begebenheiten, nicht Erdichtungen der Schüler; dies wird nicht Freyheit sondern Zügellosigkeit: da schreiben sie nicht nach einer Gedankenreihe, nach einem Plan; sondern nach Einfällen, nach Bedürfnis der angefangenen Periode, zur Erfüllung des Raums, oder wohl nach einem fantastischen Geschmacke, Floskeln, beliebte Worte oder Phrases anzubringen. Briefe, wovon ich wohl wünschte, daß es reelle Briefe wären.

Denn

Denn in die Luft schreiben, ohne Materie, ohne Gegenstand, an welchen man sich wendet, ist nichts; da sucht man nur die Seite voll zu kriegen. Daher dann die alberne Frage: Ist mein Brief lang genug?

Resewitz. „Die Materie des erdichteten „Briefes muß nur ganz vor ihr Anschauen gebracht seyn, und ihr eigenes Gefühl intereßiren. Trostschreiben, z. B. über den Verlust „eines Ehemannes, einer Frau, eines Kindes, „würde ich dem jungen Menschen nicht aufgeben; er wird entweder nicht wissen, was er „schreiben soll, oder romanhaft werden. Aber „über den Verlust eines Vaters, Bruders, „Freundes, Lehrers, einer Mutter u. s. w., denn „da kann er fühlen, was er verliert, wenn er „recht in die Situation gesetzt worden ist. Man „könnte, dünkt mich, durch Aufgabe solcher erdichteten Briefe, auch das moralische Gefühl „bilden, wenn man eine richtige Wahl der Materie träfe, und den Schreibenden in die der „Sache angemessene Situation zu setzen „wüßte.

Hierher gehören auch Relationen von den vornehmsten Lehren; doch mehr als Widerholung, als zur Uebung im Schreiben, weil alles nur sehr summarisch und abgebrochen ausfallen kann (S. §. 70. vom Tagebuche). Zur Uebung

im

im Schreiben würde ich die Aufgabe eines einzigen Hauptgedanken aus dem Unterricht zur Ausarbeitung vorschlagen.

§. 78. Eigentliche Briefe scheinen mir eine Hauptschwierigkeit zu haben. Könnte man aber solche dadurch nicht erleichtern, daß die Schüler wirklich an ihre abwesenden Freunde oder Verwandten, oder auch an einander schrieben, und die empfangenen Briefe beantworteten? Müssen denn Schüler alle Woche einen Brief schreiben? Sie haben ja andere Schreibeübungen (§. 73. und 77.), und wenn sie nur Gedanken schriftlich ausdrücken lernen, so werden sie ihnen leicht die Form eines Briefes geben können. Wenn sie nur bey ihren übrigen Schreibeübungen noch alle Monate einen Brief schreiben, so haben sie für das Formelle Uebung genug.

§. 79. Das Lesen ist zur Bildung des Styls und zur Erlernung der Sprache nothwendig und nützlich, wenn Wahl und Lesemethode gut sind. Es kann aber auch fruchtlos und schädlich werden. Durch das Lesen guter Schriften lernt man Sprache, erweitert den Gedankenkreis, und erhält unvermerkt Politur.

§. 80. Es klebt einem vom Lesen immer etwas an; deswegen wird die Wahl der Bücher wichtig;

wichtig; und diese kann nicht besser als durch den Zweck des Schreibenlernens bestimmt werden. Die Bestimmung des Menschen ist nicht das blosse Vergnügen, oder die Schönschreiberey; sondern die Arbeit. Unter hundert Schülern wird kaum einer sich den schönen Wissenschaften ganz widmen können. Geschichte aber erfordern nicht einen schönen, sondern einen deutlichen, bestimmten Styl. Also muß man dem Schüler hauptsächlich solche Bücher in die Hände geben, die deutlich, rein, präcis geschrieben sind. Schöne Schriften werden ihm Anmuth, Urbanität geben; nebenher muß er auch welche lesen, aber nicht zu viel; noch viel weniger müssen sie Hauptlesung werden (S. §. 73 zu Ende), sie entnerven sonst den Character. Romanen, empfindsame Dramata, alles was von dem Schlage ist, müste die Jugend gar nicht lesen. Männliche Poesie aber, die mit Beschreibung der Natur und Empfindungen der Religion sich beschäftigt, stärkt und erhebt das Herz.

Resewitz. „Die vermeinte Schönschreibe„rey unsrer Jugend, die aus Allmanachen und „flüchtigen Modeblättern gebildet ist, ist das „Verderben unserer Zeit; aber wie kann man „sie vom Lesen solcher Schriften zurückhalten? „Das ist ein schweres Problem, zumal da Junge „und Alte gleich stark darauf fallen, und Eltern, „Lehrer, Mütter, und fast alles was Ansehen

„hat,

„hat, sie zum Lesen empfehlen. Ich weiß noch „nichts Besseres, als Anfachung der Strebsam„keit und der Lernbegierde, Kälte und Gleich„gültigkeit des Lehrers gegen solche fruchtlose „Werke; angenehme und nützliche Leibesübun„gen in den Erholungsstunden, als das Sitzen „am Lesetische, und scharfe und strenge Kritiken „über unternommene gleichlautende Aufsätze. „Man muß die Geissel der Satyre gebrauchen, „wenn man Ansehen und Witz genug dazu „hat.„

Ich habe es bey meinen Eleven, die unter dem vierzehnten Jahre, und noch nicht verderbt durch Verwehnung an solche Lectüre waren, folgendermassen gemacht. Sie wünschten einmal ein solches schönes Ding, das man ein Drama nennt, zu lesen. Ich willigte darein und las es mit ihnen. Da ließ ich sie alles Unnatürliche, Unwahre, Unschickliche, den Schwulst der Sprache, und alle dergleichen Schönheiten bemerken, die man so häufig darin findet; kaum konnten wir bis zu Ende lesen. Dadurch gewann ich einen doppelten Vortheil. Einmal sahen sie das Eckelhafte des Dinges; und zweytens konnte das Interesse der Intrigue keine Wirkung thun und sie einnehmen, weil es immer durch die Bemerkungen unterbrochen wurde. Die Kinder konnten nicht in Wärme gerathen. Nun haben sie vor der Hand ein Vorurtheil gegen solche Schriften. Das kann öfters widerholt werden.

Wenn

Wenn nun dabey, wie es der Abt empfiehlt, und wie ich es beständig zum Zweck gehabt habe, der Geschmack an soliden Kenntnissen erregt wird, so ist von der Romansucht weniger zu befürchten.

Eltern und Lehrer! ist es euch darum zu thun, eure Kinder und Zöglinge durch nichtsbedeutende Wortgepränge glänzen zu sehen, so lasset sie fleißig Romanen ꝛc. lesen. Wollt ihr aber ihr Herz und ihren Verstand unversehrt erhalten, so entfernt von ihnen alle dergleichen Lesung.

§. 81. Die besten Bücher werden wenig fruchten, wenn sie flüchtig gelesen werden. Wie soll man aber den Jüngling anhalten, mit Bedacht zu lesen? Ermahnungen helfen hier, und in allen Theilen der Erziehung nicht viel. Man fordre von ihm einen nach Umständen schriftlichen oder mündlichen und nach seiner Fähigkeit eingerichteten Bericht seiner Lectüre. Ist das Buch von wichtigerm Inhalte, so mag er einen Auszug daraus machen. Er lerne gute Verse (S. §. 80.) auswendig. Auf diese Art wird er etwas von des Verfassers Gedanken und Sprache annehmen.

Resewitz. „Auszüge bilden ungemein den „Geist und den Styl; ich zweifle aber, ob junge

„Leute

„Leute ohne Anführung, und aus eigner Lectüre,
„Auszüge zu machen im Stande sind. Das
„Wesentliche aus einem Vortrag oder einer
„Stelle herauszuziehen, dazu gehört eine rich-
„tige Uebersicht des Ganzen, und Einsicht in
„das Gewicht der Theile. Männer vermögen
„das nur; einer kann das also nur verständigen
„jungen Leuten andeuten; dann mögen sie sie
„ausziehn. Ich würde jede Rede des Cicero,
„die jungen Leuten erklärt werden soll, erst im
„Auszuge darstellen; und wenn die Erklärung
„vollendet wäre, würde ich abermals in Ge-
„meinschaft mit ihnen einen Auszug daraus
„machen: das lehrete sie denken, anordnen und
„schreiben. Ueberhaupt sollte der Entwurf des-
„sen, was sie lernen sollen, ihnen erst vor Au-
„gen gemacht seyn; das würde ihnen das Ler-
„nen sehr erleichtern, und sie zum eignen or-
„dentlichen Denken gewöhnen.„

Da meine Absicht bey dem Auszugmachen nur dahin geht, daß die jungen Leute mit Aufmerksamkeit lesen, so brauchen die Auszüge nicht eben sehr regelmäßig zu seyn; sie enthalten nur das, was den jungen Leuten wichtig scheint.

§. 82. Man verweise aber die Jugend bey ihren Ausarbeitungen und Lesungen niemals auf diese oder glückliche Wendungen irgend einer Schrift. Die Wirkung eines vernünftigen Le-

sens

sens geschieht ohne das. Mnn hat freylich nicht dieselbigen Wendungen, Blumen rc. aber das Ganze, der Ton macht Eindruck, ohne daß man es will oder weiß, und modificirt sich nach dem Genie des Jünglings. Dieses ist der einzige und wahre Nutzen des Lesens in Ansehung des Styls. Wenn aber der Lehrer Floskeln, Wendungen, Einfälle excerpiren läst, wird der Schüler keinen Styl mehr haben, sondern bunte Flicken zusammenheften; er wird nicht mehr seinen Gedanken ausdrücken, seinem Genie folgen; sondern nach den Floskeln schnappen, den Gedanken so lange drehen und zerren, bis er dieses oder jenes daran heften kann, und dann ist alles verlohren.

§. 83. Deswegen müste man mit den vermeinten grossen Schönheiten, Deklamationen, Prosopopeen, Apostrophen rc. die die Jugend stark reitzen, sehr behutsam umgehn, wenig sehen lassen, wenig davon sagen, wenig solcher vorgeblichen Muster zeigen. Wie leicht ist es nicht, durch solche Künste eine Schrift auszuputzen? Wenn der junge Mensch einige solche Schönheiten zusammengenäht haben wird, wie wird er sich über seine schöne Rede nicht freuen?

Resewitz. „Alle solche Figuren, Floskeln „u. s. w. thun grosse Wirkung, wenn sie am

„rechten

„rechten Orte stehen; (und sind sehr läppisch
„am unrechten) aber den kennt der Jüngling
„noch nicht. Man lehre ihn also auf sein Ge-
„fühl Acht haben, und dem folgen; Acht haben
„auf andre, wo und wie sich das Gefühl
„ausdrückt: so wird die Natur selbst ihm die
„Figur angeben, (ohne daß er etwas von Figu-
„ren weiß, oder an Figurenmachen denkt; und
„so nur wirds recht und gut) die er gebrauchen
„soll. Gesuchte und unzweckmäßige muß man
„ihm ohne alle Barmherzigkeit ausstreichen.

§. 84. Ich würde bey der Lesung nichts auszeichnen, nichts bemerken, als Deutlichkeit, Simplicität, Paßlichkeit des Ausdrucks. Durch mich würde mein Schüler keine andere Schönheiten des Styls kennen lernen. Gewiß würden diese ihn nicht verderben, so sehr er auch darin verliebt würde. Eben so bey der Correctur der Aufsätze.

§. 85. Man muß von der Jugend eigentlich keinen bestimmten Schreibeton fordern. Man lasse der Natur ihren Lauf, wenn sie je bey dem Jünglinge spricht, und wenn sein Styl nicht schon Flickwerck ist. Hat er wahren Schwung; nun so drücke man ihn nicht nieder; nur nehme man ihm die Stelzen, wenn er sie statt der Flügel brauchen will. Hat er keinen Schwung; so schleudre man ihn doch nicht in

die

die Wolke; er würde ja doch nicht länger in der Höhe schweben, als die Kraft des Wurfes dauren würde, und dann fiele er desto härter nieder. Den Hochtrabenden würde ich nach und nach dadurch zur Simplicität zurückrufen, daß ich ihm simple Materien abzuhandeln gäbe; daß ich so viel Licht als möglich in seine Gedanken brächte; daß ich ihn das Leere des Schwulstes empfinden machte.

Man würde meines Erachtens dieser Mühe überhoben seyn, wenn die Jugend nicht durch Rhetorik und übelgewählte Lesung aus der Bahn der Natur geworfen würde. Man glaubt, die Jugend liebe die Pracht des poetischen Styls. Ja, wenn sie viele Poeten gelesen, sonst ist ihr Ausdruck ziemlich lakonisch. Ganz natürlich; sie hat die Fertigkeit noch nicht ihre Gedanken so zu handhaben, daß sie die poetische Seite derselben finden und hervordrehen könnte; sie ist froh wenn sie den Gedanken kümmerlich bey einem Zipfel hält. Kein Gedanke, wenn ich nicht irre, ist an sich und allein poetisch; nichts grösser als der Gegenstand der Astronomie, und nichts unpoetischer als die Astronomie an und für sich. Das Poetische scheint mir also in Beziehungen, Vergleichungen, Verbindungen der Gedanken mit andern zu bestehn. Daher ist es wohl nicht möglich, daß die Jugend, die wenig Gedanken hat, und nicht viel auf einmal fassen kann, poetisch denke. Sie fühlt auch das Interesse nicht, das den Styl erhebt, und an die Poesie gränzt. Auch sieht man es ihren Ausarbeitungen an. Ungleichheit des Styls,

verworrene Bilder zeigen es sattsam. Junge Leute beten nur nach; keine neue Bilder; kein eigenthümlicher Ausdruck, alles ist erborgt; sie heften zusammen, was sie hier und da aufgeraft haben; und verderben es mehrentheils durch Zusätze und Vergrösserung. Wenn dieser Styl ihnen natürlich wäre, hätte er gewiß etwas eigenes.

Man hält dieses Wortgepränge gemeiniglich für Reichthum und Kraft, in Reichthum an Worten, Kraft an Gedächtniß. Ich halte es gerade für Schwachheit und Armuth; denn ein Jüngling, der mit Gedanken beschäftigt ist, hat eben so wenig, als der Mann, Kraft und Zeit übrig an den Putz zu denken, Worte aus dem Gedächtniß zusammenzuraffen, und die vollklingendsten zu wählen. Er sieht nichts als seinen Gedanken, drückt ihn so aus, wie er ihn sieht, und nicht mit den schellenartigen Worten dieses und jenes Buches und Gedichts. Er ist präcis, concis, zuweilen abgebrochen, und wohl trocken und hart. Also ist das Wortgepränge ein trauriger Beweis der Leerheit des Kopfes. Ist es nicht viel leichter, die Rosenfinger der goldnen Aurora aus einem Buche oder seinem Gedächtnisse auszuschreiben, als einen Gedanken deutlich zu entwickeln? Was ist denn bey jener Phraseologie für Geist und für Kraft? Ich für meinen Theil kann nicht die geringste Spur davon darin finden.

§. 86. Ich würde auch keine Verse in der Schule machen lassen. Wie kann man einem

armen Jünglinge, der wenige unreife Gedanken hat, und der Sprache nicht mächtig ist, noch die Fesseln des Verses anlegen? Ist es nicht ein fast unfehlbares Mittel, ihn niederzuschlagen, ihn zu lehren, mit einer schlechten Sprache und halben Gedanken um des Verses willen vorlieb zu nehmen? Geschmack an Schönschreiberey, Wortkram, Zeitverderb, alles vereinigt sich, diese Uebung zu einer der schädlichsten zu machen.

§. 87. Muß man die Jugend die Theorie der Redekunst lehren? Ja, wenn wir eine nützliche und faßliche Redekunst haben. Ich kenne keine verderblichere Lehre, als die von den Gemeinplätzen (de locis communibus) und von den Figuren (de tropis). Sie machen Schwätzer und Wortkrämer. Alle diese Lehren würde ich für das männliche Alter, wann der Geschmack gebildet ist, wann die Vernunft ihre Kraft erreicht hat, wann der Mensch Festigkeit gewonnen, so, daß er nicht leicht durch diesen Schnickschnack verdorben werden kann, ersparen. Allein, der Jüngling soll das lernen, und man sagt, daß es für einen Gelehrten nothwendig ist. Diese Nothwendigkeit vermag ich nicht einzusehen. Allein es sey. So trage man die vornehmsten Stücke beyder Lehren vor, aber nur gelegentlich bey der Lesung oder Correctur, und nebenher, nicht als ob es eine für sich bestehende Kunst wäre. Alles, was die Erfindung und Anordnung (inventionem et dispositionem) betrift, ist das Werk der geübten Vernunft. Der Jüngling fühlt es, und findet ei-

nen

nen Theil davon, und das übrige Nutzbare kann man ihn finden lehren, wenn man ihn auf den Gang seiner Ideen aufmerksam macht (S. §. 75.). Man macht dadurch das Uebel noch ärger, daß man die Redekunst aus den Alten erborgt, die eine Redekunst nach ihren Umständen hatten, und nicht nach den unsrigen. Wir haben fast keine Redner. Der Rechtsgelehrte soll die Wahrheit ganz nackt vortragen; der Geistliche soll nicht reden sondern lehren. Die Alten hatten ihr Forum, ihren Senat, wo der Redner den Zuhörer gewinnen muste. Daher die Exordia und Principia; was brauchen wir aber Eingänge? u. s. w. Der Ausdruck (Elocutio) wird sich auch finden. Ich würde die ganze Rhetorik auf wenige Regeln zur Vermeidnng der gewöhnlichsten Fehler einschränken.

Resewitz. „Die Theorie der Redekunst „würde ich doch dem erwachsenen Jünglinge, der „schon Uebung im Schreiben hat, nicht vorenthalten; und dazu vornemlich die Abschnitte aus „dem Quintilian wählen, die auf gegenwärtige „Zeiten und Arbeiten noch angewandt werden „können; aber alle Lehrsätze würde ich stets mit „Beyspielen belegen, und aus den besten Mustern anschaulich und faßlich machen; wie auch „die Art ihrer Anwendung davon vor Augen „legen. Erfindung und Anordnung müste er „aus der Zergliederung und Beurtheilung der „Reden des Cicero, oder anderer guten Muster in der Muttersprache erlernen, wenn er „zuvor mit seiner zu bearbeitenden Materie sattsam bekannt wäre.„

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Villaume, Peter,

Methode jungen Leuten zu der Fertigkeit zu verhelfen, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken

Dessau 1784

Bamberg, Staatsbibliothek -- JH.Phil.o.23
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11712934-2
VD18 10602992-004